

Evaluación

fep BA

Informe 2021



Buenos
Aires
Ciudad



Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Directora Ejecutiva
Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
Carolina Ruggero

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinadora General de Evaluación Educativa

Lorena Landeo

Equipo de Evaluación de los Aprendizajes

Prácticas del Lenguaje

Mariana Cuñarro (coord.), Gisela Borches, Soledad Conte-Grand, Marcela Domine, Mariela Piñero, Leila Simsolo, Emilse Varela, Ludmila Vergini

Matemática

Carla Cabalcabué (coord.), Carolina Benito, Manuela Gutiérrez Böhmer, Lucía Franke Carballo, María Jimena Morillo, Carla Saldarelli, Ivana Skakovsky, Carina Tastzian

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

UEICEE

Av. Paseo Colón 255, pisos 10, 11 y 12

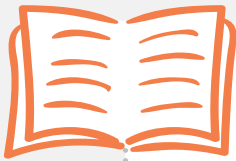
(C1063ACC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

+54 11 4339 7875 | buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa

Evaluación FEPBA

Informe 2021





Este informe está dirigido a supervisores, equipos directivos y docentes del Nivel Primario de las escuelas de la Ciudad. Contiene una descripción de las características generales de las evaluaciones FEPBA (Finalización de Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires) y presenta los resultados de la prueba FEPBA en las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. Incluye, además, algunas reflexiones destinadas a facilitar el aprovechamiento de la información proporcionada para la enseñanza en el aula.

Índice

1. Características generales	7
1.1. Presentación de las evaluaciones FEPBA y TESBA	8
1.2. Algunas inquietudes acerca de las evaluaciones FEPBA y TESBA	10
2. Evaluación FEPBA	14
2.1. Prácticas del Lenguaje	15
2.1.1. ¿Qué evalúa esta prueba?	15
2.1.2. El aprendizaje en el contexto de pandemia: los contenidos priorizados en 2020 y 2021	16
2.1.3. Resultados de la evaluación 2021 y comparación con los de 2019	17
2.1.4. Algunas reflexiones didácticas a partir de los resultados de la evaluación ...	21
2.1.5. Materiales con sugerencias para el aula	38
2.2. Matemática	40
2.2.1. ¿Qué evalúa esta prueba?	40
2.2.2. El aprendizaje en el contexto de pandemia: los contenidos priorizados en 2020 y 2021	41
2.2.3. Resultados de la evaluación 2021 y comparación con los de 2019	42
2.2.4. Algunas reflexiones didácticas a partir de los resultados de la evaluación ...	48
2.2.5. Materiales con sugerencias para el aula	59
3. Bibliografía	61

1. Características generales



1.1. Presentación de las evaluaciones FEPBA y TESBA

Las evaluaciones de finalización del Nivel Primario (FEPBA) y del 3^{er} año del Nivel Secundario (TESBA)¹ desarrolladas por la Ciudad de Buenos Aires tienen como finalidad aportar información diagnóstica que contribuya al proceso de toma de decisiones para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. En 2021 en particular, constituyeron un insumo clave para identificar aquellos aprendizajes a ser recuperados y fortalecidos en los próximos años, luego del período sin clases presenciales en las escuelas.

Las pruebas evalúan aprendizajes en las áreas de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura y Matemática que forman parte de algunas de las definiciones de logros esperables al terminar la escuela primaria y al promediar la escuela secundaria, en función de lo establecido por los marcos curriculares vigentes. Para la evaluación en el Nivel Primario, se considera el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo. Tomo 2*,² *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.³ En el caso de la evaluación en el Nivel Secundario, se considera el *Diseño Curricular. Nueva Escuela*

¹ Anteriormente, en el Nivel Secundario se aplicaba la prueba de Finalización de Estudios Secundarios (FESBA) a los/as estudiantes del último año de escuelas de gestión estatal y privada, en las modalidades bachillerato, comercial y técnica. En 2017 se decidió suspenderla, considerando que la aplicación censal de las pruebas nacionales en el último año del Nivel Secundario puede permitir a la jurisdicción disponer de información respecto de los logros de aprendizaje alcanzados por los/as estudiantes al finalizar el nivel, y de este modo se puede evitar involucrar a los/as mismos/as estudiantes en una evaluación de sistema dos veces durante el año escolar.

² GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo. Tomo 2*. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia3.pdf> [consultado el 10/11/2022].

³ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2014). *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/Propositos_Objetoivos_inicial_primaria.pdf [consultado el 10/11/2022].

Secundaria. Ciclo básico⁴ y los planes de la Modalidad Técnica. Para ambos niveles se toma en cuenta el documento Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.⁵

La información proporcionada por las pruebas permite valorar los grados de concreción de algunas metas de aprendizaje planteadas para todos/as los/as alumnos/as de la jurisdicción e identificar los alcances de las expectativas prescriptas. De allí su valor para pensar y diseñar estrategias de política educativa y programas focalizados de mejora, para tomar decisiones en torno al fortalecimiento de la enseñanza y para alimentar el trabajo colectivo de análisis de las prácticas escolares, en pos del compromiso con el mejoramiento educativo.

Por otra parte, el carácter censal y periódico (anual de 2017 a 2019, y bienal a partir de 2021) de las pruebas permite realizar comparaciones a lo largo del tiempo, monitorear intervenciones y definir prioridades para la acción educativa tanto a nivel del sistema como para cada región, distrito o comuna y unidad escolar. En este sentido, el principal propósito del dispositivo de evaluación es aportar a la reflexión y a la toma de decisiones en distintos niveles de gestión sobre la base de información sistemática, válida y confiable.

Las evaluaciones, aplicadas en todos los establecimientos de educación común de los niveles Primario y Secundario de gestión estatal y de gestión privada, son realizadas por todos los/as alumnos/as que están finalizando 7° grado y por quienes cursan el 3^{er} año de la secundaria. Se trata de pruebas de resolución escrita e individual.

En función de la finalidad explicitada, se espera que la información obtenida a partir de la aplicación de las pruebas FEPBA y TESBA sea analizada y utilizada por:

- responsables de políticas públicas, para la toma estratégica de decisiones tendientes a fortalecer a los actores educativos y a las instituciones, y a incrementar la calidad y la equidad del sistema educativo jurisdiccional;
- supervisores/as y autoridades escolares, para que puedan gestionar las necesidades de desarrollo profesional docente y los cambios institucionales conducentes a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje;
- docentes, para que cuenten con elementos complementarios a partir de los cuales repensar las prácticas de aula y el desarrollo de secuencias de enseñanza con vistas a la mejora de los aprendizajes de los/as alumnos/as.

⁴ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2015). *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ciclo básico*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nes.pdf [consultado el 10/11/2022].

⁵ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Gerencia Operativa de Currículum (2012). *Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003929.pdf> [consultado el 10/11/2022].

1.2. Algunas inquietudes acerca de las evaluaciones FEPBA y TESBA

A continuación se introducen algunas inquietudes legítimas que suelen plantear diferentes actores del sistema a propósito de estas pruebas. Resulta interesante retomarmas dado que permiten tanto despejar interrogantes y esclarecer las potencialidades y limitaciones que las pruebas FEPBA y TESBA presentan como distinguirlas de las evaluaciones de aula, más frecuentes y conocidas por todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa.

¿Es justo y adecuado tomar la misma prueba a todos/as los/as alumnos/as?

Tal como se mencionó, las evaluaciones de aula y de sistema tienen finalidades bien distintas. Una prueba de aula debe considerar los diferentes puntos de partida y las heterogeneidades de los/as alumnos/as en el contexto que se aplica, tiene que poder dar cuenta de trayectorias y procesos, y evaluar aquello que fue enseñado. Asimismo, debe generar una retroalimentación inmediata al docente, de forma que permita pensar estrategias de intervenciones acordes a las problemáticas detectadas. Brinda también información al alumno/a sobre su propio proceso de aprendizaje y favorece la autorregulación. En cambio, una prueba de sistema ofrece información a nivel general para observar en qué medida se están favoreciendo algunos aprendizajes en el conjunto de escuelas en la Ciudad. Devuelve información al sistema sobre la marcha de sí mismo, específicamente en relación con algunos aprendizajes que pueden ser evaluados a partir del tipo de instrumentos que se utilizan.

¿Qué sentido tiene tomar una prueba que no hizo el/la docente del aula?

La evaluación de aula ofrece información sobre la labor educativa que se realiza cotidianamente y está destinada a ser compartida con los/as alumnos/as. En cambio, la evaluación de sistema es realizada por docentes que no están directamente relacionados con los/as alumnos/as que rinden la prueba. El armado de la prueba cumple con una serie de procedimientos técnicos para garantizar el correcto procesamiento estadístico de la información. Para eso, se evalúa a partir de la construcción de criterios comunes para todo el sistema con el objeto de detectar

diferencias cuantitativas y cualitativas. De este modo, la prueba constituye una herramienta para evaluar en qué medida algunas de las oportunidades de aprendizaje que señala el Diseño Curricular pueden ser observadas en algunos logros de los/as alumnos/as.

¿Los ítems se prueban antes de la evaluación?

Dado que la construcción de pruebas de sistema sigue procedimientos rigurosos para garantizar la validez de los instrumentos, los ítems deben ser “piloteados”, es decir, probados con un conjunto numeroso de alumnos/as, antes de disponer su inclusión en una prueba. Este pilotaje cumple la finalidad de asegurar que efectivamente se relevan los aprendizajes previstos y que los ítems presentan la dificultad estimada.

¿Por qué se toman preguntas de opción múltiple?

La prueba de sistema implica recoger una gran cantidad de información en una sola toma en todas las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Por este motivo, la mayoría de los ítems son “cerrados” y en menor medida se incluyen ítems “abiertos” o de respuesta construida (consignas que requieren que los/as alumnos/as redacten la respuesta). Los “cerrados” son mayoritariamente de opción múltiple, en los que los/as alumnos/as deben elegir solo una respuesta de un conjunto de cuatro posibilidades, aunque también se incluyen algunos del tipo “verdadero-falso” o “adecuado-inadecuado”, en los que los/as estudiantes califican afirmaciones con estas categorías.

En función de las características de la prueba, los ítems de opción múltiple permiten abarcar muchos y diversos contenidos en poco tiempo y agilizan los procedimientos de corrección a la vez que el procesamiento de la información obtenida. Resguardar la confiabilidad requiere asegurar una administración homogénea y eficaz a la población estudiantil, a la vez que garantizar criterios uniformes para la corrección.

¿Por qué es importante participar?

Para interpretar adecuadamente la información, es necesario considerar la tasa de participación de los/as alumnos/as en el operativo. A fin de que los datos obtenidos sean confiables a nivel institucional, resulta fundamental establecer compromisos con el dispositivo de evaluación, de manera tal que se asegure la participación de los/as alumnos/as y se aliente su motivación y disposición para resolver las actividades con la mayor dedicación y esfuerzo posibles.

¿Resulta necesario preparar a los/as alumnos/as para estas evaluaciones?

Las pruebas plantean a los/as estudiantes situaciones y actividades correspondientes a los contenidos que el marco curricular establece para cada nivel.

Respecto del formato de las preguntas, que presenta diferencias con la modalidad usual de evaluación en aula, se sugiere, principalmente, conversar con los/as alumnos/as acerca de la prueba y sus características para que no les resulte extraña a la hora de resolverla. Se recomienda trabajar con los/as estudiantes las consignas de ejemplo contenidas en los materiales

de sensibilización disponibles en la página web de la UEICEE.⁶ En ellos se proponen algunas actividades semejantes en formato y complejidad a las que se plantean en las evaluaciones y se explican los modos de marcar las respuestas.

¿Cómo pueden usarse los resultados?

Dado que estas pruebas no tienen como objetivo evaluar a los/as alumnos/as individualmente ni lo aprendido en un año en particular, los resultados de las evaluaciones brindan información para repensar la enseñanza en cada nivel (educación primaria y educación secundaria) en una perspectiva amplia de trayectoria escolar. En este sentido, al mostrar el “punto de llegada” de los/as alumnos/as con respecto a lo evaluado, posibilitan identificar, por un lado, algunos aprendizajes logrados por la mayoría de los estudiantes, y por otro, ofrecen pistas para reflexionar acerca de qué oportunidades de enseñanza sería necesario incrementar a lo largo del recorrido educativo de los/as estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires.

Si bien los resultados que se obtienen constituyen un indicador significativo del aprendizaje logrado por los/as alumnos/as en áreas fundamentales del currículum desde una perspectiva de sistema, la calidad educativa no puede inferirse a partir de una única medición. Por lo tanto, las pruebas no están diseñadas ni pueden utilizarse para realizar juicios de valor respecto de la calidad de las instituciones ni de sus docentes. En el mismo sentido, los resultados no pueden ni deben emplearse para definir certificación ni acreditación, realizar ordenamientos de alumnos/as o instituciones, establecer incentivos o promover rendiciones de cuentas por docente o escuela.

¿Quiénes acceden a los resultados?

El tipo de información que se brinda sobre las pruebas FEPBA y TESBA es diferente según la injerencia y la responsabilidad de cada actor en el sistema educativo. Los resultados de las evaluaciones se comunican en términos de desempeños jurisdiccionales al conjunto del Ministerio, al sistema y a toda la comunidad educativa. Adicionalmente, se informan resultados distritales y por institución a las áreas de gestión y direcciones involucradas. Los equipos de supervisión acceden a los resultados generales, distritales e institucionales de su ámbito de acción. Los equipos directivos institucionales reciben los resultados que corresponden a su escuela y distrito, además de los generales de la Ciudad de Buenos Aires.

¿Por qué no se puede mostrar toda la prueba?

Las evaluaciones se proponen reunir información significativa que resulte comparable en el tiempo. Para asegurar la fiabilidad de las comparaciones es necesario mantener un conjunto

⁶ Para FEPBA, se sugiere ver:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepeba_2020_como_organizamos_directivo.pdf

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepeba_2020_como_acompanamos_docente.pdf

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepeba_2020_como_participamos_alumnos.pdf

Para TESBA, se sugiere visitar los siguientes enlaces:

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/tesba_2020_como_organizamos_directivo.pdf

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/tesba_2020_como_acompanamos_docente.pdf

https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/tesba_2020_como_participamos_estudiantes.pdf

[Consultados el 10/11/2022.].

de consignas que aseguren que las tareas que se están evaluando un año y otro son las mismas. De difundirse las evaluaciones en su totalidad, se perdería la posibilidad de comparar los resultados a lo largo del tiempo, en función de los mismos criterios y grados de dificultad. Por este motivo, las pruebas no pueden verse de manera completa. En cada informe pedagógico se muestran algunas actividades que las evaluaciones incluyeron y que no se volverán a tomar.

¿Por qué se recoge otra información que no se vincula de manera directa con las áreas evaluadas?

La prueba incluye cuestionarios complementarios cuyo objetivo es relevar factores escolares y extraescolares que permiten contextualizar los resultados de los aprendizajes. Se aplican a los/as alumnos/as evaluados/as, a sus docentes y a los directivos de las escuelas. Incluyen preguntas cerradas que buscan indagar sobre los aspectos escolares y materiales predominantes en la tarea cotidiana y sobre factores relacionados con el contexto socioeconómico y cultural de los/as alumnos/as.

La información obtenida a partir de estos cuestionarios permite poner en relación los resultados alcanzados con las condiciones en que se desarrolla la enseñanza en cada establecimiento, formular hipótesis, definir intervenciones ajustadas a las realidades institucionales y desarrollar diferentes proyectos jurisdiccionales de mejora.

2. Evaluación FEPBA

2.1. Prácticas del Lenguaje

2.1.1. ¿Qué evalúa esta prueba?

La prueba FEPBA evalúa logros de aprendizaje de los/as alumnos/as relacionados con la lectura en función de lo establecido en documentos curriculares de la jurisdicción: *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*⁷, *Metas de aprendizaje*⁸ y *Objetivos de aprendizaje*.⁹ Esta evaluación permite disponer de información sobre algunos aprendizajes alcanzados al cierre del Nivel Primario. Para la interpretación de los resultados, es necesario tener en cuenta esta consideración, dado que la prueba no busca indagar sobre aprendizajes de contenidos específicos de 7° grado, sino sobre algunas cuestiones que hacen a la formación de los/as lectores/as durante la educación primaria y que se encuentran plasmadas en el Diseño Curricular como “quehaceres del lector”. Por las características del instrumento que se utiliza (de resolución escrita e individual), las actividades propuestas en la prueba suponen un recorte focalizado en una situación particular: la lectura individual de textos literarios y no literarios, sin que se establezcan durante la prueba intercambios entre lectores/as (con otros/as estudiantes o con docentes). Por lo tanto, se trata de un instrumento –dentro de un conjunto más variado y complejo de herramientas con las que también debe medirse la calidad educativa– que se utiliza para evaluar aprendizajes de los/as alumnos/as. En este sentido, es importante aclarar que la prueba no busca evaluar los aprendizajes de estudiantes en particular, sino de la totalidad de la población estudiantil de 7° grado. Otros aprendizajes contemplados en el currículum requieren ser analizados en el marco del trabajo en el aula y mediante dispositivos diferentes.

⁷ GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo*, Tomo 2.

⁸ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum (2012). *Metas de aprendizaje Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

⁹ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2014). *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de las Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Propósitos y objetivos por sección y por área del Nivel Inicial. Objetivos por grado y por área del Nivel Primario*.

Para evaluar estrategias de lectura, se presenta a los/as alumnos/as diversidad de textos y diferentes tipos de consignas vinculadas con ellos. En consonancia con las definiciones curriculares para Prácticas del Lenguaje, se trata de que tomen contacto con una variedad de textos literarios (predominantemente, cuentos) y otros no literarios vinculados con la esfera de la literatura (reseñas, entrevistas, biografías, artículos periodísticos, etc.). Con el propósito de evaluar la lectura de materiales variados, en la selección de los textos, se considera su pertenencia a géneros discursivos frecuentes en el aula, así como su extensión y su complejidad (determinada por el tema, los tipos textuales, la estructura sintáctica y textual, el léxico y los aspectos enunciativos).

En la elaboración de las consignas, se tiene en cuenta que los/as alumnos/as resuelvan tareas de diversa índole y con diferentes niveles de dificultad. Esas tareas implican, por ejemplo, tanto el trabajo con lo dicho explícitamente como con lo implícito; la lectura focalizada de fragmentos o de manera integral; la interpretación construida a partir de indicios sutiles o de muchos elementos. Se incluyen también actividades que buscan relevar la puesta en juego de saberes disciplinares para identificar el uso de ciertos recursos en los textos para producir determinados efectos en los/as lectores/as. En todos los casos, se pretende que las tareas impliquen la relectura –con distintas modalidades y propósitos– durante la prueba y se destaca explícitamente a los/as alumnos/as la necesidad de esta práctica. Es importante aclarar que, a pesar de las limitaciones de un instrumento de evaluación como este, las consignas de la prueba intentan reflejar actividades realizadas habitualmente en las aulas de Prácticas del Lenguaje.

2.1.2. El aprendizaje en el contexto de pandemia: los contenidos priorizados en 2020 y 2021

Durante los ciclos lectivos 2020 y 2021, ante la alteración de la modalidad escolar habitual, consecuencia de las medidas de prevención y contención de la emergencia sanitaria por coronavirus (covid-19) dictadas por las autoridades nacionales y las de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Ministerio de Educación de la Ciudad ofreció un marco de referencia que orientó a las instituciones sobre los contenidos para trabajar prioritariamente durante los

meses de marzo a diciembre.¹⁰ Se trató de una selección de contenidos altamente formativos y significativos por su potencialidad para producir aprendizajes, que recuperaron los núcleos centrales de cada área, teniendo en cuenta la coyuntura y las condiciones particulares de acompañamiento a los/as alumnos/as y sus aprendizajes.

En este contexto, en el diseño de FEPBA 2021 fue preciso tener en cuenta dicha priorización de contenidos, dado que, como se dijo, el punto de partida para su elaboración está dado por los diseños curriculares vigentes en la jurisdicción. No obstante, en el caso de Prácticas del Lenguaje, no fue necesario modificar el referente de la evaluación, por diversas especificidades del instrumento, antes mencionadas. En primer lugar, las actividades propuestas en la prueba suponen un recorte focalizado en una de las prácticas del lenguaje, y en una situación particular: la lectura individual de textos literarios y no literarios, práctica contemplada en los contenidos priorizados. En segundo lugar, como ya se señaló, la evaluación no busca indagar sobre aprendizajes de contenidos específicos de 7° grado, sino sobre algunas cuestiones que hacen a la formación del lector durante la educación primaria.

En suma, la vigencia de estos contenidos priorizados no requirió realizar modificaciones en la prueba de Prácticas del Lenguaje de FEPBA 2021, ni restringir alguna de sus partes, en tanto fue posible compatibilizar ambos insumos y mantener los lineamientos del Diseño Curricular que organizan esta evaluación en general.

2.1.3. Resultados de la evaluación 2021 y comparación con los de 2019

A continuación, se exponen los resultados correspondientes a la prueba FEPBA de 2021 en diálogo con los obtenidos en 2019. Estos resultados se organizan en agrupamientos de tareas

¹⁰ *Contenidos a priorizar durante la emergencia COVID-19. Niveles Inicial, Primario y Secundario. Primera parte. Período marzo-abril 2020.* GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, 2020. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/contenidos_priorizados.pdf [consultado el 10/11/2022].

Contenidos a priorizar durante la emergencia COVID-19. Período mayo-junio 2020. Nivel Primario. GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, 2020. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/contenidos_priorizados_mayo_junio_primaria_final.pdf [consultado el 10/11/2022].

Contenidos a priorizar durante la emergencia COVID-19. Nivel Primario. Período julio-agosto-septiembre 2020. GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, 2020. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/contenidos_priorizados_julio_septiembre_primaria_f.pdf [consultado el 10/11/2022].

Contenidos a priorizar durante la emergencia COVID-19. Nivel Primario. Período octubre-noviembre-diciembre 2020. GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, 2020. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/contenidos_priorizados_octubre_diciembre_primaria_f.pdf [consultado el 10/11/2022].

según su dificultad junto con los rangos de respuestas correctas¹¹ obtenidos para cada agrupamiento en ambos años. Es importante aclarar que aquello que varía en cada aplicación de la prueba es el porcentaje de alumnos/as que pueden resolver satisfactoriamente esas consignas y no los agrupamientos de tareas según su dificultad. De esta manera, es posible establecer comparaciones de un año a otro.

Tareas sencillas

Son consideradas sencillas aquellas consignas que requieren una lectura de los textos centrada en lo dicho explícitamente, cuando la información se encuentra destacada o repetida, claramente diferenciada del resto. También forman parte de este conjunto tareas que implican inferencias simples, por ejemplo, cuando la información necesaria para hacerlas está localizada en un solo fragmento.

Tareas		Rango de respuestas correctas	
		2019	2021
Sencillas	En textos literarios	De 83% a 90%	De 79% a 84%
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar elementos del marco de un cuento (espacio, tiempo, personajes) cuando están destacados o repetidos. ▪ Localizar información acerca de los episodios de un relato cuando está destacada o repetida. ▪ Reconocer las motivaciones que tiene un personaje para realizar una acción cuando la información para ello está explícita y cercana en el texto. ▪ Inferir el sentido de una palabra o frase cuando la información necesaria para ello está localizada en un fragmento. 		
	En textos no literarios		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar información o datos cuando están destacados (por ejemplo, al comienzo del texto o en el paratexto). 		

Tareas de mediana complejidad

Se consideran de mediana complejidad aquellas tareas que demandan tener en cuenta diferentes partes de los textos, ya sea para encontrar información, para establecer relaciones que implican una interpretación (por ejemplo, caracterizar un personaje cuando no hay una pausa descriptiva) o para reflexionar sobre los efectos de los procedimientos discursivos más frecuentes.

¹¹ Los porcentajes de respuestas correctas refieren a la cantidad de estudiantes que respondieron adecuadamente cada consigna considerada de manera individual, sobre el total de estudiantes que respondieron esa misma consigna. En cada caso, se proporciona un rango que contempla los porcentajes de respuesta correcta de las distintas consignas correspondientes a las diversas tareas descriptas. Estos porcentajes no deben interpretarse como el porcentaje de alumnos/as que se ubica en un grupo de desempeño, ya que se trata de otro tipo de medición con otras herramientas estadísticas.

Tareas		Rango de respuestas correctas	
		2019	2021
De mediana complejidad	En textos literarios	De 66% a 83%	De 63% a 80%
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar elementos del marco de un cuento (espacio, tiempo, personajes) cuando compiten con otros similares. ▪ Localizar información acerca de los episodios de un relato cuando compite con otra similar. ▪ Reconocer características de un personaje a partir de sus acciones cuando no hay una pausa descriptiva. ▪ Reconocer las motivaciones que tiene un personaje para realizar una acción cuando la información para ello se obtiene a través de inferencias. ▪ Reconocer episodios o elementos del relato que hacen avanzar la acción. ▪ Inferir el sentido de una palabra o frase cuando la información para ello está ubicada en más de un fragmento del texto. ▪ Relacionar el título del texto con un elemento central para su interpretación. ▪ Identificar diferentes voces cuando no hay marcas gráficas, verbos de decir y/o compite con otras. ▪ Identificar la voz narradora en un relato ficcional. ▪ Reconocer elementos constitutivos de un género o subgénero. ▪ Reconocer el efecto de un recurso (humor, suspenso). 		
	En textos no literarios		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar información o datos cuando compite con otra similar. ▪ Localizar ideas, conceptos, opiniones cuando la información está incrustada o presenta sinonimia o paráfrasis. ▪ Establecer relaciones causales no explícitas entre elementos del texto. ▪ Inferir el sentido de una palabra o frase cuando la información necesaria para ello está localizada en más de un fragmento. ▪ Identificar voces cuando hay marcas gráficas y verbos de decir. ▪ Relacionar el título del texto con un elemento particular y central para su interpretación. ▪ Reconocer el efecto de procedimientos discursivos. 		

Tareas difíciles

El último conjunto está conformado por las tareas de la prueba que son consideradas de mayor dificultad dado que exigen localizaciones complejas (por ejemplo, en casos en los que la información está parafraseada), interpretaciones a partir de lecturas integrales de los textos y reflexiones sobre recursos no tan frecuentes que utilizan los/as autores/as para lograr determinados efectos discursivos o literarios.

Tareas		Rango de respuestas correctas	
		2019	2021
Difíciles	En textos literarios	De 40% a 67%	De 35% a 63%
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar información sobre episodios del relato cuando está parafraseada. ▪ Reconocer las motivaciones que tiene un personaje para realizar una acción cuando la información para ello se obtiene a través de una lectura integral del texto. ▪ Establecer relaciones cronológicas en un relato con pocas marcas temporales. ▪ Inferir el sentido de una palabra o frase cuando la información está distribuida en el texto y requiere una lectura integral. ▪ Reconocer elementos o episodios del relato que son claves para la interpretación integral del texto. ▪ Reconocer indicios que permiten sostener afirmaciones sobre episodios claves del relato. ▪ Reconocer elementos constitutivos de un subgénero de mayor complejidad. 		
	En textos no literarios		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar información ubicada en zonas poco destacadas del texto (estructuras subordinadas, paréntesis) o información que está parafraseada. ▪ Localizar ideas, conceptos y opiniones ubicadas en zonas poco destacadas del texto (estructuras subordinadas, paréntesis) o parafraseadas. ▪ Inferir el sentido de una palabra o frase cuando la información está distribuida y se requiere una lectura integral del texto. ▪ Identificar voces cuando no hay marcas evidentes que delimiten el cambio de voz. ▪ Reconocer el tema de un texto en los casos en que no está explícito o en los que hay numerosos subtemas. ▪ Reconocer el efecto de procedimientos discursivos complejos (retóricos y léxicos). ▪ Reconocer el propósito global del texto cuando sus características no son las frecuentes del género. ▪ Reconocer el propósito de una parte del texto cuando sus características no son las frecuentes del género. ▪ Diferenciar información de opinión y reconocer la perspectiva del/de la autor/a. 		

2.1.4. Algunas reflexiones didácticas a partir de los resultados de la evaluación

El propósito de este apartado es brindar información que permita analizar y reflexionar sobre los resultados de algunas de las tareas incluidas en la prueba. Para ello, el análisis se organizará en dos partes.

En primer lugar, se abordarán algunas tareas relevadas a partir de los ítems cerrados, poniendo el foco en la comparación de resultados entre 2019 y 2021. Esta comparación resulta particularmente relevante porque establece una relación entre dos operativos que se tomaron en contextos disímiles: el primero, el año previo al inicio de la pandemia; el segundo, luego de casi dos años en los que la presencialidad en las escuelas se dio de manera discontinua. En este sentido, los datos invitan a la reflexión colectiva sobre los aprendizajes que puede ser necesario reforzar luego de esta particular coyuntura, con miras a fortalecer propuestas de aula que profundicen ciertas prácticas en la formación de los/as alumnos/as como lectores/as.

En segundo lugar, se analizarán los resultados de algunas consignas abiertas evaluadas en 2021. En este caso, no será posible establecer una comparación con los resultados de FEPBA 2019, año en que no se incluyeron ítems abiertos dado que, en su lugar, esa prueba presentó una sección que evaluaba la escritura de los/as chicos/as, cuyos resultados pueden encontrarse en el *Informe 2019*.

Para este informe, se ha decidido focalizar el análisis en una práctica lectora específica, que está involucrada en diversas tareas de la prueba: la estrategia de volver a zonas particulares de los textos, ya sea para localizar un dato, para contrastar informaciones, para establecer relaciones entre partes, o bien para construir una interpretación y justificarla. Esta elección responde a dos motivos: por un lado, a la centralidad de esta práctica en la formación de lectores/as. En efecto, los/as lectores/as expertos/as vuelven a los textos en diferentes momentos y con distintos propósitos: buscan indicios que les permiten sostener una interpretación o rectificarla; localizan datos que necesitan para la escritura; indagan para encontrar argumentos que les permitan participar de un debate. Por ende, es importante conocer en qué medida los/as chicos/as de séptimo grado han podido apropiarse de esta estrategia a fin de ponerla en juego de manera autónoma. Por otro lado, en la comparación entre los resultados de 2019 y 2021, se evidenció que una de las variables que influyó en el mantenimiento o disminución de los porcentajes de respuesta correcta fue la modalidad de relectura que requiriera la tarea. A lo largo de este apartado, entonces, se analizarán ítems que suponen la vuelta al texto con distintos propósitos y de distintas maneras, para especificar en qué casos hubo variación en los porcentajes de respuesta correcta, y en cuáles estos se mantuvieron.

Cabe aclarar que, en este informe, no será posible compartir las consignas que formaron parte de FEPBA 2021, dado que continuarán incluyéndose en futuras implementaciones de la evaluación, de manera de garantizar la comparabilidad de los resultados. Por lo tanto, para ejemplificar el análisis, se mostrarán ítems similares que han sido previamente liberados, es decir, puestos a disposición de los/as lectores/as y retirados de futuras pruebas.

Consignas de opción múltiple: una lectura comparativa

Como se dijo, este apartado propondrá una mirada contrastiva de los resultados de 2019 y 2021. Se buscará, entonces, diferenciar aquellas tareas que han disminuido su porcentaje de respuestas correctas de aquellas que lo han mantenido. De esta manera, se pretende brindar información que permita analizar y reflexionar sobre algunas variables que –teniendo en cuenta la irregularidad y discontinuidad de las clases presenciales durante 2020 y 2021– pueden haber influido en los resultados observados. No se trata de establecer certezas, sino de esbozar y compartir algunas hipótesis que será interesante confrontar con las lecturas de otros actores del sistema, como los/as maestros/as.

Un primer dato que surge al observar los rangos de respuesta correcta correspondientes a cada conjunto de tareas es que todos han disminuido levemente (ver tabla de tareas en el apartado 2.2.1). Esa disminución era esperable teniendo en cuenta la coyuntura que impuso la pandemia. En efecto, si bien por sus características la prueba releva los aprendizajes en una situación de lectura individual, estos aprendizajes se construyen en comunidades de lectura que son –entre otras, pero significativamente– las escuelas. Por lo tanto, era de suponer que la discontinuidad prolongada de esas interacciones se correlacionara con cierto descenso en los resultados. Sin embargo, dado que la formación de lectores/as se va consolidando a lo largo de prácticas en las que cada alumno/a participa durante el transcurso de su educación primaria y que la escuela propicia y sistematiza, puede verse que si bien la variación existe, es leve. En relación con esto, hay que tener presente que el grupo de estudiantes que fue evaluado en 2021 asistió a la escuela de manera presencial hasta 5° grado inclusive.

Ahora bien, más allá de esta tendencia, una mirada más detallada muestra que los porcentajes de respuesta correcta de cada ítem no han variado en igual medida. Así, en líneas generales, es posible distinguir dos situaciones: por un lado, el porcentaje de respuesta correcta de algunos ítems ha disminuido significativamente en 2021 (entre 5% y 12% menor al de 2019); en cambio, otros ítems no han variado de manera significativa entre los dos años (su porcentaje de respuesta correcta se ubica entre 3% mayor y 4% menor en 2021).

Como se anticipó, una de las variables que influyó en esta diferencia de comportamiento estuvo dada por los propósitos y las modalidades en que las consignas implicaban la estrategia de la relectura. Para analizar esta variable, en este apartado se reflexionará en torno a tres consignas que requieren poner en juego esta estrategia de distintas maneras y con diversos propósitos: por un lado, volver al texto para hacer una lectura integral; por otro, volver a zonas puntuales del texto, estén estas destacadas o no.

Los tres ítems que se mostrarán –similares a otros incluidos en la implementación de 2021– corresponden al texto “¿Quién es Ema Wolf?”, una biografía que formó parte de FEPBA a lo largo de varios años, que se compartió en el *Informe 2017* y que se ofrece a continuación.

¿Quién es Ema Wolf?

Datos biográficos

Ema Wolf	
Nacimiento:	4 de mayo de 1948, Carapachay, provincia de Buenos Aires
Ocupación:	Escritora



Ema Wolf, escritora argentina de libros para niños y adultos.

Sus comienzos

En 1975, comenzó a trabajar para distintos medios periodísticos y revistas infantiles. Paralelamente, empezó a escribir cuentos para niños. Los primeros, como “Noche de Nochebuena” y “La nariz de Picaporte”, fueron publicados en la revista *Anteojito* en el verano de 1975-76.

En la década del 80, gracias a su participación en otra revista infantil, *Humi*, comenzaron a publicarse sus libros en el campo de la literatura para chicos (empezando por *Barbanegra* y *los buñuelos*, en 1984).

Su obra

Algunos de sus libros infantiles

1984: *Barbanegra y los buñuelos*
1987: *Cuento chino y otros cuentos no tan chinos*
1989: *Maruja - Pelos y pulgas*
1992: *Perafán de Palos - Fámili*
1994: *Historias a Fernández*
1996: *¡Qué animales!*
2000: *La nave de los brujos y otras leyendas del mar*
2002: *La leyenda de la ballena*
2011: *2012, el fin del mundo*

Reconocimiento

Ema Wolf es una escritora muy valorada tanto por su público como por los especialistas en literatura. Se dice de ella que hace reír hasta a los chicos más aburridos y que todos los niños pueden disfrutar de las aventuras absurdas y las historias llenas de humor que crea.

Recibió importantes premios por su obra dedicada a los niños; entre ellos, el Premio Konex; el Premio Mundial de Literatura José Martí; el Primer Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil. Además, por su novela para adultos *El turno del escriba* –escrita junto con Graciela Montes– ganó el Premio Alfaguara (2005). Parte de su obra fue traducida a varios idiomas.

Roberto Sotelo (6 de octubre de 1999). “Ema Wolf”.

Extraído de <https://www.imaginaria.com.ar/00/9/wolf.htm>. (Texto adaptado.)

Como puede verse, es un texto relativamente sencillo, por distintas razones: se trata de un género frecuentado en la escuela; no presenta complejidades en cuanto a su vocabulario y su sintaxis; asimismo, contiene múltiples paratextos que guían la lectura. No obstante, a partir de un texto sencillo es posible también plantear consignas que releven tareas complejas, tal como se mostrará con el primer ítem que se analizará a continuación.

Volver al texto para hacer una lectura integral

En FEPBA, hay un conjunto de tareas que implican una lectura y relectura integral, es decir, que no requieren volver a los textos para recuperar o contrastar una información específica. Son consignas que piden a los/as chicos/as que, por ejemplo, elijan cuál de las opciones ofrecidas por un ítem puede funcionar mejor como subtítulo o título para un determinado texto o para parte de este. Así, para resolver esta tarea, es necesario volver a leer el texto (o la parte correspondiente) para sacar una conclusión acerca de los temas o subtemas desarrollados. Se trata, en este caso, de realizar relecturas completas, que permiten construir generalizaciones, alcanzar cierto grado de abstracción, jerarquizar información para distinguir, por ejemplo, lo relevante de lo accesorio –tareas complejas, en tanto exigen la puesta en relación de gran cantidad de información–.

El siguiente ítem –correspondiente a la biografía “¿Quién es Ema Wolf?”– constituye un ejemplo de este tipo de tareas:

Si tuvieses que elegir otro título para el texto “¿Quién es Ema Wolf?”, ¿cuál de estos te parece el más adecuado?

a) “Ema Wolf: vida y obra”. ₁

b) “El humor en Ema Wolf”. ₂

c) “Ema Wolf y las revistas infantiles”. ₃

d) “Los cuentos de Ema Wolf”. ₄

Para resolverlo, los/as chicos/as deben identificar el tema general, que –como ocurre a menudo en los textos no literarios– se desarrolla a través de subtemas. Como se señaló, esta es una tarea compleja porque requiere leer de manera completa el texto y realizar una interpretación integral, a fin de establecer jerarquías que permitan identificar el tema más abarcativo (la primera opción: “Ema Wolf: vida y obra”) y descartar aquello que resulte puntual a zonas específicas del texto (tal como presentan las alternativas *b*, *c* y *d*). Asimismo, los/as alumnos/as deben tener en cuenta que el título en un texto no literario suele ser lo suficientemente general como para poder integrar toda la información que lo compone.

Tanto en 2019 como en 2021, se incluyeron ítems de este tipo, en relación con la lectura de textos no literarios. Si se comparan los resultados de ambos años, puede observarse que, en 2021, tuvieron un porcentaje de respuestas correctas levemente más alto: 49% frente a 46% en 2019.

Estos resultados están en línea con lo sucedido en otras consignas. En efecto, las tareas que requieren una relectura integral (en la que no es necesario releer para atender a zonas específicas del texto) tendieron a mantener o, incluso, aumentar levemente su porcentaje de respuesta correcta. Este dato constituye un logro importante de los/as chicos/as del sistema, en tanto, como se dijo, se trata de ítems que relevan tareas complejas.

Volver al texto para localizar un dato ubicado en una zona destacada

Por otro lado, la prueba presenta un número de consignas que demandan la relectura de zonas particulares o precisas de los textos, ya sea para localizar un dato, para contrastar una información, para establecer relaciones, para construir una interpretación o para reflexionar sobre los efectos de un recurso. En estos ítems, resulta clave la ubicación de la información solicitada. Por lo tanto, una variable que influye en la dificultad de la tarea está dada por el lugar y la manera en la que se presenta la información en el texto.

El siguiente ítem constituye un ejemplo de este tipo de tareas, en casos en que la información a localizar se encuentra en una zona destacada del texto:

¿En qué año nació Ema Wolf?	
a) 1948.	<input type="checkbox"/> ₁
b) 1975.	<input type="checkbox"/> ₂
c) 1976.	<input type="checkbox"/> ₃
d) 1984.	<input type="checkbox"/> ₄

Para resolver esta tarea, es necesario que los/as chicos/as vuelvan al texto y recuperen una información puntual: el año de nacimiento de la autora. Este tipo de información suele presentarse, en las biografías, en el comienzo del texto, por lo que resulta sencilla de localizar. En este caso, además, este dato se ubica en el recuadro que abre el texto, bien diferenciado del resto de la información:

Ema Wolf	
Nacimiento:	4 de mayo de 1948, Carapachay, provincia de Buenos Aires
Ocupación:	Escritora

Ítems similares incluidos en FEPBA 2019 y 2021 no variaron de manera significativa el porcentaje de respuesta entre ambos años. Por ejemplo, una consigna que suponía identificar el autor de una noticia obtuvo exactamente el mismo porcentaje: 80%. Como en el ítem correspondiente a la biografía de Ema Wolf, no se trata de una tarea compleja: requiere volver al texto a buscar un dato preciso, que aparece destacado en un paratexto, antes de que comience el cuerpo de la noticia.

Volver a zonas no destacadas del texto

Otras consignas de la prueba también requieren localizar datos precisos, pero que se encuentran en zonas no destacadas del texto. El siguiente ítem relativo a la biografía de Ema Wolf ilustra esta tarea:

¿Qué revistas se nombran en la parte “Sus comienzos”?	
a) <i>Humi y Antejito.</i>	<input type="checkbox"/> ₁
b) <i>Barbanegra y los buñuelos.</i>	<input type="checkbox"/> ₂
c) <i>Noche de Nochebuena y La nariz de Picaporte.</i>	<input type="checkbox"/> ₃
d) <i>Humi y Barbanegra.</i>	<input type="checkbox"/> ₄

Para resolver esta consigna, los/as alumnos/as deben releer detenidamente los dos párrafos de la sección “Sus comienzos” y localizar una información puntual: los nombres de las revistas allí mencionadas. No obstante, a diferencia del ítem mostrado en el apartado anterior, en este caso el dato no está destacado por ningún recurso, ni gráfico, ni estructural; esto quiere decir que no se ubica ni al inicio del texto ni se presenta en un paratexto, separado del cuerpo principal. Asimismo, la tarea implica discriminar entre datos que competían entre sí, dado que se trata de una zona del texto en la que se hace referencia a diversos títulos, no solo de revistas –información que había que localizar–, sino también de cuentos y de libros escritos por Ema Wolf.

Si se comparan los resultados obtenidos en FEPBA 2019 y 2021, puede verse que –en contraste con las dos tareas ya analizadas–, en este caso, consignas similares, que implican la localización de datos en zonas no destacadas, sí presentaron una disminución significativa en su porcentaje de respuestas correctas. Por ejemplo, un ítem de este tipo pasó de tener un 83% en 2019 a un 71% en 2021.

En suma, el análisis comparativo de los resultados obtenidos en 2019 y 2021 de los ítems cerrados permitió identificar diferentes tendencias en la variación o mantenimiento de los porcentajes de respuesta correcta, en función de la modalidad y el propósito en que era necesario

volver al texto. En los casos en que se trataba de releer con el objetivo de hacer una interpretación integral, incluso siendo esta una tarea compleja, los porcentajes tendieron a crecer levemente. Por su parte, cuando la consigna requería localizar una información destacada (por ejemplo, porque estaba localizada en un paratexto) los porcentajes se mantuvieron estables. En cambio, fueron los casos en los que el dato se encontraba en una zona poco destacada del texto los que presentaron una disminución significativa de respuestas correctas.

Estas tendencias nos invitan a reflexionar sobre el sentido y la productividad de trabajar en las aulas la práctica lectora de volver a los textos con diferentes propósitos. Es en el intercambio con otros/as que cobra gran relevancia la identificación de informaciones puntuales, por ejemplo, cuando es necesario argumentar una interpretación a partir de marcas presentes en el texto; o, en situaciones en que se lee para escribir, cuando se requiere localizar datos que se utilizarán en las propias producciones. En todos estos casos, son las intervenciones docentes las que van modelando la práctica, para que los/as alumnos/as se apropien de ella progresivamente hasta que puedan emplearla de manera autónoma. En este sentido, es posible pensar que la discontinuidad de los intercambios lectores entre 2019 y 2021 haya influido en la disminución en los porcentajes de respuesta correcta observada en los ítems que requerían poner en juego esta práctica lectora. En cambio, en una lectura individual –propiciada por la coyuntura de estos años– puede resultar más relevante, en principio, una comprensión integral, tal como evidencia el leve aumento de respuestas correctas en las consignas que relevaban este tipo de tareas, aun más teniendo en cuenta que son de gran complejidad.

La relectura en las consignas abiertas

En esta parte del informe, se pondrá el foco en algunas de las consignas abiertas presentes en la prueba de 2021, es decir, aquellas que, como las cerradas, indagan por la lectura de los textos, pero que demandan una breve escritura como respuesta. A diferencia de los ítems cerrados –cuyo procesamiento abarca la totalidad de respuestas de los/as chicos/as–, la corrección de las consignas abiertas se realiza sobre una muestra representativa del total de respuestas de los/as alumnos/as.

Debe advertirse que, contrariamente a lo que suele ocurrir en las pruebas de aula –en las que lectura y escritura se evalúan de manera entrelazada–, en las evaluaciones de sistema centradas en lectura, la corrección se detiene exclusivamente en la información que estas respuestas dan sobre los procesos de lectura de los/as alumnos/as. En consecuencia, no se toman en consideración cuestiones relacionadas con la escritura, tales como la adecuación al registro escrito, la normativa o la construcción sintáctica de las respuestas.

El análisis de estas consignas es de particular interés para el trabajo didáctico, dado que aportan información cualitativa que permite complementar los resultados cuantitativos arrojados por los ítems cerrados. En efecto, estas respuestas ayudan a comprender cómo leen los/as alumnos/as, qué hipótesis construyen a partir de los indicios que dan los textos,

en qué aspectos se detienen y cuáles tienden a pasar por alto. Si bien la interpretación de estas consignas habilita la formulación de reflexiones de un orden distinto del de las cerradas, será productivo proponer un diálogo entre estas clases diferentes de resultados para, así, tener una imagen más completa de los procesos de lectura de los/as alumnos/as de la educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Por lo tanto, se retomará el mismo eje utilizado en el análisis de los ítems cerrados: la práctica lectora de volver al texto, con distintas modalidades y propósitos. En este caso, se reflexionará en torno a dos ítems que requieren poner en juego esta estrategia: por un lado, volver al texto para seleccionar una cita que justifique una interpretación; por otro lado, volver al texto para buscar evidencias que caracterizan a un personaje.

Al igual que con los ítems cerrados, no es posible mostrar las consignas evaluadas en 2021, ya que seguirán siendo parte de la prueba en futuras implementaciones. Por lo tanto, se recurrirá para ejemplificar a ítems similares ya liberados, correspondientes a la biografía “¿Quién es Ema Wolf?” y a *La Liga de los Pelirrojos*, de Arthur Conan Doyle, un relato extenso que se incluyó en FEPBA 2018 para evaluar la lectura de un texto conocido (los resultados de esa prueba pueden encontrarse en el *Informe 2018*).

Volver al texto para seleccionar una cita que justifique un argumento u opinión

Algunas consignas abiertas de la prueba demandan la relectura con el propósito de localizar un fragmento que funcione como justificación de una afirmación y transcribirlo. El siguiente –correspondiente a la biografía “¿Quién es Ema Wolf?”– constituye un ejemplo de este tipo de ítems:

¿Qué opinión creés que tiene sobre Ema Wolf el autor del texto que leíste?

a) Positiva. ₁

b) Negativa. ₂

¿Cómo te das cuenta? Copiá una palabra o una frase del texto que muestre esa opinión.

Se trata de una tarea que requiere de dos pasos para ser resuelta. En primer lugar, los/as alumnos/as tienen que reconocer la perspectiva asumida por quien escribió la biografía con

respecto a Ema Wolf. Para esto, deben releer el texto de manera completa y, así, identificar la valoración positiva expresada sobre la escritora. En segundo lugar, se trata de que vuelvan al texto para buscar marcas lingüísticas que den cuenta de esa opinión. Es decir, tienen que detenerse en aquellas zonas donde aparezca la subjetividad de quien escribe y transcribir alguno de esos pasajes.

Este tipo de consignas pretende retomar una práctica de lectura y de relectura muy frecuente en el trabajo con los textos: verificar hipótesis con pistas que el mismo texto provee. En palabras del Diseño Curricular, “reconocer la existencia de diferentes formas válidas de comprensión no significa que cada lector entiende frente a un texto algo completamente distinto de lo que capta otro: cada sujeto emitirá hipótesis en función de su conocimiento del mundo, pero tratará de verificarlas apelando a la información provista por el texto; cuando no logre corroborar sus hipótesis, tendrá que modificarlas ajustándolas a la información visual (a las marcas sobre el papel)”.¹² En este sentido, consignas como la presentada pretenden relevar la construcción de interpretaciones y la justificación de estas a partir de una cita textual.

En FEPBA 2021, se incluyó un ítem abierto con algunas similitudes y algunas diferencias con respecto al mostrado. En él se indaga sobre la lectura de una argumentación, escrita por un autor argentino contemporáneo, que tiene como tema la literatura. Los/as alumnos/as tienen que transcribir un argumento que sustente la tesis del autor. Es decir, al igual que en la consigna referida a la biografía de Ema Wolf, es preciso volver al texto con un propósito en particular: localizar y recuperar un fragmento que funcione como justificación de una afirmación y transcribirlo.

No obstante, como se adelantó, el ítem incluido en 2021 presenta también algunos puntos distintos con respecto al de Ema Wolf, en gran parte relacionados con las diferencias en las características de los textos: en el primer caso, se trata de una biografía, género cuya lectura se transita frecuentemente a lo largo del segundo ciclo de la Escuela Primaria y en la que suele predominar una trama que resulta más familiar a los/as alumnos/as: la narrativa. En cambio, el texto evaluado en 2021 es una argumentación, género que propone ciertas complejidades relacionadas con su trama, su estructura, su estilo, su carácter polifónico, entre otras. Teniendo en cuenta esta mayor dificultad, la tarea a cumplir en el ítem de 2021 requiere un solo paso y no dos, como el de Ema Wolf: la consigna ya incluye la tesis central de la argumentación y solamente es necesario localizar uno de los recursos argumentativos presentes en el texto que pueda sostener su tesis.

Por otro lado, en el caso de la biografía, lo que los/as chicos/as deben localizar son palabras o frases cortas que tengan una connotación positiva: es decir, se trata de zonas puntuales y poco destacadas del texto. En el caso del ítem de 2021, las frases a ubicar y transcribir son más extensas, tienen un mayor nivel de explicitación y de centralidad en el texto y, además,

¹² GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo*, Tomo 2, p. 655.

están presentes en abundancia: es decir, el recurso argumentativo que se pide es el principal del texto y hay una amplia variedad de zonas en las que puede encontrarse.

En cuanto a los resultados, el ítem incluido en la prueba de 2021 tuvo un porcentaje de omisión (es decir, de casos en que los/as chicos/as no respondieron) de 34,32%, número similar a los registrados en consignas abiertas en otros años. Si se tiene en cuenta el total de los casos de la muestra en los que los/as niños/as sí escribieron una respuesta, es posible observar un alto porcentaje de correctas, es decir, de casos en que se transcribió satisfactoriamente un argumento que funciona como justificación de la tesis principal: un 82,75%. Este número habla de un logro de los/as chicos/as del sistema: la mayoría de ellos/as pudo recuperar, de un texto en el que abundan palabras y frases que funcionan y sostienen la hipótesis del texto, por lo menos un fragmento que sustenta una argumentación.

A continuación, se mostrará un ejemplo de respuesta correcta para el ítem referido a la biografía de Ema Wolf. En este caso, se consideraron correctas aquellas respuestas en las que se logró identificar y transcribir una cita relevante del texto, por ejemplo:

¿Qué opinión creés que tiene sobre Ema Wolf el autor del texto que leíste?

a) Positiva. ₁

b) Negativa. ₂

¿Cómo te das cuenta? Copiá una palabra o una frase del texto que muestre esa opinión.

*Me di cuenta porque en el texto nunca menciono algo negativo
sino que a lo contrario.
"Ema Wolf" es una escritora muy valorada tanto por sus
pibes como por los especialistas en literatura."*

En esta respuesta, puede observarse que el/la alumno/a, luego de elegir "Positiva", seleccionó y copió correctamente una frase del texto que expresa la opinión del autor, mediante una construcción adjetiva ("muy valorada"). Asimismo, cabe destacar que introdujo la cita retomando la primera parte de la consigna ("¿Cómo te diste cuenta?"). Esa introducción visibiliza un proceso de lectura: al señalar que "el texto nunca menciona algo negativo", se pone en evidencia que el/la alumno/a recorrió todo el texto en busca de índices lingüísticos de valoración.

Con respecto a las respuestas incorrectas del ítem evaluado en 2021 (17,25% de la muestra), es posible distinguir dos casos. En primer lugar, hubo un grupo en el que se transcribieron fragmentos del texto que no incluían argumentos. Es decir, son respuestas que presentan indicios de una dificultad en la localización de las zonas relevantes para responder la consigna: aquellas que se relacionan directamente con la tesis y la sostienen.

A continuación, se muestra un ejemplo de este tipo de respuestas incorrectas, que presentaría características equivalentes, pero para la consigna acerca de la biografía de Ema Wolf:

¿Qué opinión creés que tiene sobre Ema Wolf el autor del texto que leíste?

a) Positiva. ₁

b) Negativa. ₂

¿Cómo te das cuenta? Copiá una palabra o una frase del texto que muestre esa opinión.

"En la década del 80 gracias a su participación en otras revistas infantiles"

En este caso, se copia de manera adecuada una frase del texto (incluso puede verse que se delimitó la cita a través del uso de comillas). Sin embargo, en la zona seleccionada no puede encontrarse ninguna marca de la opinión del autor de la biografía acerca de su protagonista. La respuesta es entonces incorrecta, en tanto no se logra recuperar alguna zona puntual de la biografía en que se incluyan marcas valorativas.

En segundo lugar, hubo un grupo de respuestas incorrectas en las que los/as niños/as no transcribieron una cita, sino que o bien explicaron la tesis con sus propias palabras o bien inventaron un argumento nuevo. Es decir, estas respuestas presentan indicios de una lectura integral del texto, pero no de una vuelta a él en pos de la localización de las zonas relevantes para justificar una afirmación o un punto de vista.

A continuación, se presenta un ejemplo de este tipo de respuestas, correspondiente a la consigna sobre la biografía de Ema Wolf:

¿Qué opinión creés que tiene sobre Ema Wolf el autor del texto que leíste?

- a) Positiva. ₁
- b) Negativa. ₂

¿Cómo te das cuenta? Copiá una palabra o una frase del texto que muestre esa opinión.

Porque mba bastante bien de ella
y aparte destaca lo BUENO no lo
incorrecto de ella

En este ejemplo, puede verse que el/la alumno/a formula una interpretación integral: según esta respuesta, el autor de la biografía valora positivamente a Wolf pues destaca aquello que es “bueno” y no lo “incorrecto”. Sin embargo, al no incluir la cita solicitada, no es posible identificar cuáles fueron los indicios –las palabras o frases presentes en el texto– que permitieron reconocer esa valoración.

Las consignas que, como estas, proponen la localización de una cita –y que, por lo tanto, instan a volver al texto con un propósito particular– tienen la potencialidad de invitar a los/as niños/as a leer no solo para dilucidar la postura de un/a autor/a (reconocer la perspectiva de una biografía sobre el sujeto cuya vida se relata; identificar la tesis de una argumentación y los argumentos que se proponen para sostenerla), sino también a volver al texto con un propósito relacionado con los modos de decir: detenerse en las palabras o las frases que un/a escritor/a experto/a utiliza para evidenciar una postura, analizar los modos en que se incorporan argumentos y se relacionan con la tesis principal, observar el estilo de un autor o autora y los efectos que se buscan generar a través de este. En este sentido, estas consignas propician la adopción de una postura que, según consta en el Diseño Curricular, implica “leer como escritor o escritora”. En efecto, el Diseño Curricular “contempla una interacción permanente de la lectura y la escritura (...) para que los niños a la vez que van afianzando –como lectores– sus conocimientos acerca de los distintos géneros de circulación social se van apropiando –como escritores– de los recursos propios de cada uno de esos géneros y desarrollando las estrategias discursivas más apropiadas para el cumplimiento de sus propósitos comunicativos” (2004: 697). Así, este tipo de consignas, enmarcadas en una secuencia o un proyecto, pueden invitar a los/as niños/as a observar e ir registrando –en formas de escrituras de trabajo– diferentes estrategias discursivas que podrán utilizar, a la hora de escribir, para abordar con mayor eficacia la producción de diferentes tipos de texto.

Volver al texto para buscar evidencias que caracterizan a un personaje

FEPBA también presenta consignas abiertas que demandan la relectura con el propósito de buscar indicios que justifiquen la caracterización de un personaje. El siguiente –correspondiente a *La Liga de los Pelirrojos*– constituye un ejemplo de este tipo de ítems:

Releé esta frase, de la página 48 del libro:

“—Un tipo muy listo —comentó Holmes mientras nos alejábamos. En mi opinión, él es el cuarto hombre más inteligente de Londres; y en cuanto a audacia, no sé si no podría aspirar a ser el tercero. Ya he escuchado cosas sobre él antes”.

¿Quién es el hombre del que habla Holmes?

Mencioná una situación que demuestre la inteligencia de ese hombre.

Es importante mencionar que, en 2018, los/as chicos/as resolvieron la prueba con el libro *La Liga de los Pelirrojos* a la vista y que previamente se había anunciado al sistema que la prueba FEPBA iba a contener ítems vinculados con ese texto, de modo tal que los/as docentes habían tenido oportunidad de trabajarlo con sus grados. En este sentido, para responder adecuadamente la primera parte del ítem –centrada en la identificación de una referencia– resulta imprescindible volver a la página señalada, dado que no alcanza con la información presente en el fragmento citado en la consigna. Al volver, los/as chicos/as debían recuperar la respuesta de Watson al comentario de Holmes:

—Un tipo muy listo —comentó Holmes mientras nos alejábamos—. En mi opinión, él es el cuarto hombre más inteligente de Londres; y en cuanto a audacia, no sé si no podría aspirar a ser el tercero. Ya he escuchado cosas sobre él antes.

—Evidentemente —dije yo—, el asistente del señor Wilson tiene un importante papel en este misterio de la Liga de los Pelirrojos. Estoy seguro de que usted hizo aquella pregunta solamente para poder verlo a él.

Así, puede reconocerse que el personaje cuya inteligencia destaca el detective es “el asistente del señor Wilson”, es decir, Vincent Spaulding o John Clay, el artífice del plan para robar el banco.

En la segunda parte de la consigna, los/as chicos/as tienen que mencionar una situación particular que evidencie una característica central de Spaulding: su inteligencia. Esta segunda parte presenta similitudes con un ítem incluido en FEPBA 2021, que indaga sobre la lectura de un cuento breve de humor, con una estructura canónica, frecuente en la literatura infantil y juvenil: en primer lugar, la presentación del marco narrativo, en que se ofrece una caracterización del personaje principal y, luego, el desarrollo del conflicto, que se despliega a lo largo de una serie de acontecimientos en los que el rasgo central del protagonista redunda en situaciones humorísticas diversas, pero de características similares. La consigna pide a los/as alumnos/as que mencionen uno de los episodios del relato en el que puedan verse los problemas que surgen en la historia a partir de esta actitud central del protagonista. Al igual que en el primer ítem abierto analizado, se trata de volver al texto para localizar una información particular, que a su vez puede encontrarse en una amplia variedad de zonas, dada la estructura repetitiva que presenta el desarrollo del conflicto en este cuento. Sin embargo, en este ítem no se pide una cita textual, sino que los/as chicos/as pueden referirse al episodio elegido con sus propias palabras.

De este modo, como se dijo, el ítem evaluado en 2021 en relación con el cuento breve de humor presenta puntos en común con el de *La Liga de los Pelirrojos*, ya que en ambos los/as chicos/as deben volver al texto para recuperar un episodio del relato en el que el rasgo central del personaje tiene una relevancia particular. No obstante, el ítem de 2021 es más sencillo, pues no solicita la identificación del personaje por el que se pregunta, sino que lo explicita: es el protagonista de la historia. Además, al tratarse de un cuento breve (a diferencia del de Arthur Conan Doyle), la identificación del personaje principal no supondría dificultad para los/as alumnos/as.

En cuanto a los resultados, el ítem de 2021 presentó una omisión del 27,99%, es decir, tuvo una tasa de respuesta levemente más alta que el que se analizó previamente. Probablemente, esta diferencia tenga que ver con el género del texto, con la familiaridad que tienen los/as chicos/as, desde su primera infancia, con las narraciones.

Por su parte, el 78,22% de los/as chicos/as que sí respondieron lo hicieron de manera correcta, es decir, citaron o hicieron referencia a una situación particular del cuento que se relacionara con la característica central del personaje. Este número, si bien levemente menor al del ítem analizado en el apartado anterior, es elevado. Nuevamente, puede observarse un logro en la lectura de los/as alumnos/as de la Ciudad: un alto porcentaje identificó un episodio relevante y lo mencionó de manera adecuada.

A continuación, presentamos un ejemplo de respuesta correcta para el ítem correspondiente a *La Liga de los Pelirrojos*:

Releé esta frase, de la página 48 del libro:

“—Un tipo muy listo —comentó Holmes mientras nos alejábamos. En mi opinión, él es el cuarto hombre más inteligente de Londres; y en cuanto a audacia, no sé si no podría aspirar a ser el tercero. Ya he escuchado cosas sobre él antes”.

¿Quién es el hombre del que habla Holmes?

Holmes habla del asistente de Wilson, Vincent Spaulding

Mencioná una situación que demuestre la inteligencia de ese hombre.

Darle el periódico con la publicidad de la Liga de los Pelirrojos a Wilson para distraerlo.

En la imagen anterior, puede verse que el/la alumno/a identificó correctamente al personaje del que habla el detective, y pudo, a su vez, referirse a una situación particular en la que la inteligencia de Spaulding es central en la historia: el momento en que, de manera aparentemente casual, este personaje entrega a Wilson el periódico con la publicidad sobre La Liga de los Pelirrojos. Esta situación da cuenta de la astucia del asistente, pues forma parte de un elaborado plan para distraer a su jefe y, así, poder disponer de tiempo en solitario en su negocio, que dedicaría a cavar un túnel para acceder a la bóveda del banco.

Por otro lado, un 21,78% de las respuestas fueron incorrectas. Dentro de este número, es posible distinguir dos grupos. El más grande estuvo conformado por aquellas respuestas en las que se mencionó alguno de los inconvenientes relatados en el marco del cuento. Es decir, en estos casos, los/as chicos/as hicieron referencia a una situación particular del texto, pero que no se encontraba en el nudo del relato y no se desprendía de un rasgo de la personalidad del protagonista. Es posible suponer que esto sucedió dado que el marco de una narración es una zona destacada del texto: aparece en primer lugar y, en el caso de este cuento, se desarrolla a lo largo de varios párrafos.

A continuación, se presenta un ejemplo de una respuesta incorrecta similar, pero para la consigna referida a *La Liga de los Pelirrojos*:

Releé esta frase, de la página 48 del libro:

“—Un tipo muy listo —comentó Holmes mientras nos alejábamos. En mi opinión, él es el cuarto hombre más inteligente de Londres; y en cuanto a audacia, no sé si no podría aspirar a ser el tercero. Ya he escuchado cosas sobre él antes”.

¿Quién es el hombre del que habla Holmes?

Colony Square :

Mencioná una situación que demuestre la inteligencia de ese hombre.

que Wilson le dio poca datos y averiguo muchas cosas como que lo lucio con la mano y tenía manebadas los lotes .

Como puede observarse, en primer lugar, hay una dificultad para identificar el personaje del que habla Holmes. A su vez, en la segunda respuesta, es posible reconocer que el/la alumno/a se refiere a un episodio que no da cuenta de la astucia del ladrón (Spaulding), sino del detective mismo: el momento en que, a partir de una breve observación de su cliente, Sherlock puede hacer una serie de deducciones sorprendentes y precisas. De manera similar a lo sucedido con el ítem evaluado en 2021, aquí se menciona un episodio que se encuentra en el comienzo del cuento y, a la vez, se focaliza en un punto destacado en los relatos que tienen a Sherlock Holmes como protagonista: la inteligencia de este detective.

El segundo grupo de respuestas incorrectas estuvo conformado por casos en que los/as chicos/as escribieron una breve caracterización del personaje. Es decir, describieron la actitud central del protagonista, en lugar de mencionar o citar algún episodio en el que se vieran las consecuencias (situaciones humorísticas) provocadas por esta actitud. Puede observarse algo similar en el siguiente ejemplo correspondiente al ítem sobre *La Liga de los Pelirrojos*:

Releé esta frase, de la página 48 del libro:

“—Un tipo muy listo —comentó Holmes mientras nos alejábamos. En mi opinión, él es el cuarto hombre más inteligente de Londres; y en cuanto a audacia, no sé si no podría aspirar a ser el tercero. Ya he escuchado cosas sobre él antes”.

¿Quién es el hombre del que habla Holmes?

El hombre era Spaulding que trabajaba para el señor Wilson.

Mencioná una situación que demuestre la inteligencia de ese hombre.

El es el cuarto hombre más inteligente de Londres.

En este ejemplo, es posible reconocer que el/la estudiante releyó la cita y que recuperó de allí más datos de la caracterización del personaje: “él es el cuarto hombre más inteligente de Londres”. De esta manera, transcribió parte de la opinión que tiene Holmes sobre Spaulding, pero no hizo mención –como se solicitaba– a ninguna situación en que el personaje demostrara su inteligencia: en la respuesta no hay evidencias de una vuelta al texto con el fin de recabar indicios que sostengan esas interpretaciones.

Las consignas que, como estas, proponen la relectura para localizar acciones o actitudes de los personajes pueden habilitar un espacio de reflexión sobre los modos en que, en los textos literarios, se los caracteriza. Por un lado, de qué maneras se lo hace: si está a cargo de la voz narrativa, de las voces de los personajes, o si se deduce de sus acciones. Por otro lado, dónde se ubica la caracterización: si está concentrada en una zona descriptiva en el marco del relato, o se va desplegando de manera progresiva a medida que transcurre la narración. Por último, cómo se relacionan ciertos rasgos de los personajes con la trama narrativa: de qué modo inciden en las situaciones y conflictos del relato.

• • •

A lo largo de este apartado, en primer lugar, se ha analizado una variable que influyó en la modificación o mantenimiento de los porcentajes de respuesta correcta entre los resultados de FEPBA 2019 y FEPBA 2021: la práctica lectora de volver a los textos con distintas modalidades y propósitos. Se ha visto que las tareas que mayor disminución presentaron en sus

porcentajes fueron aquellas que requerían releer zonas específicas y poco destacadas de los textos. Es posible que esto se deba al hecho de que esta práctica lectora se adquiere de manera progresiva en el intercambio con otros/as –por ejemplo, cuando es necesario argumentar una interpretación a partir de marcas presentes en el texto–, a través de intervenciones docentes tales como solicitar justificaciones u orientar la manera de reconocer los indicios relevantes en los textos. En este sentido, la disminución de los porcentajes de respuestas correctas en este tipo de tareas podría estar en relación con la discontinuidad de los intercambios lectores presenciales durante 2020 y parte de 2021.

En segundo lugar, a partir del análisis de algunas consignas abiertas, se ha reflexionado sobre la productividad de incluir, en el contexto de las aulas, propuestas que favorezcan la vuelta al texto con distintas modalidades y propósitos: la localización de una cita para justificar una interpretación o un punto de vista; la búsqueda de evidencias textuales que den cuenta de la caracterización de un personaje.

2.1.5. Materiales con sugerencias para el aula

A continuación, se recomiendan algunos materiales con propuestas didácticas que pueden contribuir a fortalecer las prácticas de lectura, escritura y oralidad de los/as alumnos/as durante la educación primaria.

- GCABA, Ministerio de Educación, DGPLEDU, Gerencia Operativa de Currículum (2021). *Materiales para la enseñanza. Articulación entre Primaria y Secundaria. Catálogo. Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/catalogo_articulacion_prim-sec_lengua.pdf
Esta publicación reúne materiales didácticos de Prácticas del Lenguaje y de Lengua y Literatura que buscan promover la continuidad y la articulación en la construcción de saberes entre los niveles Primario y Secundario. Los documentos reseñados se organizan en ejes considerados centrales para elaborar criterios y propuestas de clase en este momento de pasaje: recorridos de lecturas y escrituras literarias; la formación como estudiantes; la lectura crítica de medios y la participación ciudadana; la reflexión sobre el lenguaje y su relación con las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2021). *Evaluación FEPBA. Informe 2019*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/evaluacion_fepba_informe_2019.pdf
Este material presenta los resultados de la prueba FEPBA 2019, en la que se evaluó tanto lectura como escritura. Asimismo, se ofrece el desarrollo de un proyecto de lectura y escritura (“Antologías del capturado”), en el que se proponen una serie de actividades para guiar la renarración de un episodio de *La Liga de los Pelirrojos*.

- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2019). *Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo*. Prácticas del Lenguaje. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/progresiones_de_los_aprendizajes_2o_ciclo_pdl.pdf
Este material presenta progresiones para acompañar la formación de los/as alumnos/as como lectores/as y escritores/as. En su desarrollo se proponen posibles intervenciones docentes para conocer los aprendizajes de los/as alumnos/as y reorientar la enseñanza de acuerdo con la información recabada.
- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2019). *Evaluación FEPBA. Informe 2018*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fepba_2018_-_informe.pdf
Este material desarrolla, por un lado, el análisis de consignas de lectura sobre *La Liga de los Pelirrojos*. Además, propone sugerencias didácticas en torno al cuento policial: actividades habituales (la lectura de relatos policiales); una secuencia (“seguir” a un detective), y un proyecto (la construcción de una galería de personajes). En el último caso, se toma como ejemplo *La Liga de los Pelirrojos*.
- GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE (2018). *Evaluación FEPBA. Informe 2017*. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/evaluacion_fepba_informe_2017.pdf
Este material desarrolla, por un lado, el análisis de consignas de lectura sobre la biografía “¿Quién es Ema Wolf?”. Asimismo, presenta sugerencias didácticas sobre este género en relación con la lectura literaria: actividades habituales (leer cuentos y biografías de autoras argentinas), secuencias (seguir a Elsa Bornemann e “Historias de personas, historias de personajes: leer y escribir biografías literarias”) y un proyecto (realizar una antología de cuentos propios con las autobiografías de los/as autores/as).

2.2. Matemática

2.2.1. ¿Qué evalúa esta prueba?

La prueba FEPBA evalúa logros de aprendizaje de los/as alumnos/as relacionados con contenidos de Matemática en función de lo establecido en documentos curriculares de la jurisdicción: *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*,¹³ *Metas de Aprendizaje*¹⁴ y *Objetivos de aprendizaje*.¹⁵ En ella se indaga cómo los/as estudiantes hacen uso de algunas estrategias propias de la actividad matemática en la resolución de problemas que involucran los diferentes ejes temáticos planteados por el marco curricular, a partir de situaciones de trabajo individual, en un tiempo acotado y en forma escrita. Por tratarse de una evaluación de finalización de nivel, se entiende que esos logros han sido construidos por los/as alumnos/as a lo largo de toda su escolaridad primaria. En este sentido, la prueba no releva únicamente los aprendizajes vinculados a contenidos de 7° grado sino también algunas cuestiones que hacen al trabajo matemático en el Nivel Primario. Tal como en años anteriores, la prueba FEPBA 2021 de Matemática incluyó ítems que recuperan contenidos de Números y operaciones, Geometría y Medida. En esta oportunidad, para los contenidos propios de 6° y 7° grado se tuvieron en cuenta aquellos priorizados¹⁶ en 2020 y 2021 respectivamente, contemplando la situación sanitaria extraordinaria que afectó a ambos ciclos lectivos. El marco curricular sitúa a quien aprende Matemática en un lugar activo, como protagonista del propio proceso de aprendizaje, lo que supone un/a estudiante capaz de desplegar diversas

¹³ GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo*. Tomo 2.

¹⁴ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum (2012). *Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*.

¹⁵ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2014). *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de las Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Propósitos y objetivos por sección y por área de Nivel Inicial. Objetivos por grado y por área de Nivel Primario*.

¹⁶ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum. *Contenidos priorizados para los niveles Inicial, Primario y Secundario*. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/procedimientos-normativos-y-documentos-de-apoyo/contenidos-priorizar-durante-la-emergencia>.

estrategias para resolver problemas. Tal como se mencionó anteriormente, esta evaluación propone una variedad de situaciones problemáticas de los diferentes ejes temáticos que permite relevar información sobre el trabajo individual del/de la alumno/a. En este sentido, no es posible indagar sobre su participación en la resolución grupal de un problema ni sobre el proceso de elaboración y reelaboración de las conjeturas que lleva adelante en su resolución ya que estos aprendizajes requieren ser analizados en el marco del trabajo en el aula y mediante dispositivos diferentes. Esto da cuenta tanto de los alcances como de las limitaciones de la prueba.

2.2.2. El aprendizaje en el contexto de pandemia: los contenidos priorizados en 2020 y 2021

Durante los ciclos lectivos 2020 y 2021, ante la alteración de la modalidad escolar habitual, consecuencia de las medidas de prevención y contención de la emergencia sanitaria por coronavirus (covid-19) dictadas por las autoridades nacionales y las de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Ministerio de Educación de la Ciudad ofreció un marco de referencia que orientó a las instituciones sobre los contenidos para trabajar prioritariamente durante los meses de marzo a diciembre.¹⁷ Se trató de una selección de contenidos altamente formativos y significativos por su potencialidad para producir aprendizajes, que recuperaron los núcleos centrales de cada área, teniendo en cuenta la coyuntura y las condiciones particulares de acompañamiento a los/as alumnos/as y sus aprendizajes.

En este contexto, en el diseño de FEPBA 2021, fue preciso tener en cuenta dicha priorización de contenidos, dado que, como se dijo, el punto de partida para su elaboración está dado por los diseños curriculares vigentes en la jurisdicción. En la elaboración de las consignas de la prueba 2021, se tuvo en cuenta proponer a los/as alumnos/as tareas de diversa índole y con diferentes niveles de complejidad, y en cada eje, se privilegiaron las siguientes tareas:

¹⁷ GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación. *Contenidos a priorizar durante la emergencia COVID-19. Niveles Inicial, Primario y Secundario. Primera parte. Período marzo-abril 2020*, 2020. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/contenidos_priorizados.pdf

GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación. *Contenidos a priorizar durante la emergencia COVID-19. Período mayo-junio 2020. Nivel Primario*, 2020. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/contenidos_priorizados_mayo_junio_primaria_final.pdf

GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación. *Contenidos a priorizar durante la emergencia COVID-19, Nivel Primario, Período julio-agosto-septiembre 2020*, 2020. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/contenidos_priorizados_julio_septiembre_primaria_f.pdf

GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación. *Contenidos a priorizar durante la emergencia COVID-19, Nivel Primario, Período octubre-noviembre-diciembre 2020*, 2020. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/contenidos_priorizados_octubre_diciembre_primaria_f.pdf

GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo. *Contenidos a priorizados para el ciclo 2021*. Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2021/02/08/01fc3fa-0639ce51bdc767bbbbb1971963db97351.pdf>

- **Números y operaciones:** la utilización de los conocimientos en relación con el sistema de numeración, el dominio de las cuatro operaciones básicas con números naturales y racionales, el uso de nociones referidas a divisibilidad y el abordaje de las relaciones entre variables a partir del análisis de situaciones de proporcionalidad directa.
- **Geometría:** el estudio de las propiedades de las figuras (particularmente triángulos y cuadriláteros), el análisis de instructivos sobre construcciones geométricas y de afirmaciones sobre los objetos geométricos sin necesidad de apelar a la constatación empírica.
- **Medida:** el trabajo con diferentes unidades de medida de longitud, de capacidad, de peso y de tiempo, así como la posibilidad de comparar y establecer equivalencias entre diferentes unidades. También se incluyen problemas que permiten calcular y comparar perímetros y áreas.

2.2.3. Resultados de la evaluación 2021 y comparación con los de 2019

En este informe, los resultados se ofrecen en términos de tareas agrupadas según su dificultad y el porcentaje de respuesta correcta para estudiantes de 7° grado de toda la Ciudad de Buenos Aires. Esta forma de comunicación de los resultados permite, por un lado, observar qué tipo de tareas pueden ser resueltas por la mayor parte de los/as alumnos/as; por otro lado, poner de manifiesto aquellas que les resultan más complejas.

Tareas sencillas

Resultaron sencillas las tareas que involucran, en su mayoría, contenidos de Números y operaciones, como la resolución de problemas del campo aditivo o multiplicativo y el trabajo con relaciones de orden en el conjunto de los Números Naturales. Solo una minoría corresponde a los ejes Medida y Geometría como el trabajo con medidas de tiempo y el concepto de circunferencia.

En general, las situaciones se presentan en contextos que resultan familiares a los/as alumnos/as y suelen requerir, para su resolución, la utilización de un único algoritmo o cálculo mental sencillo. Los enunciados están organizados en oraciones breves y ofrecen la información pertinente en el orden de la resolución.

Tareas de mediana complejidad

Resultaron de mediana complejidad aquellas tareas que requieren la lectura e interpretación de enunciados donde la información puede presentarse tanto de manera explícita como implícita y en diferentes soportes o registros. Asimismo, pueden referir a contextos familiares o específicamente a objetos matemáticos.

En lo que refiere al eje Números y operaciones, estas tareas implican una profundización del estudio de los números naturales, como identificar su ubicación en la recta numérica, poner

en juego las propiedades de las operaciones al reconocer estrategias de cálculo o realizar más de un cálculo u operación para resolver un problema. Además, involucran diferentes sentidos de las operaciones y suponen una ampliación del campo numérico al incorporar fracciones y expresiones decimales.

También adquieren relevancia nuevas tareas que involucran los ejes Geometría y Medida. Se incorpora la puesta en juego de propiedades geométricas referidas a los lados y ángulos de los triángulos y paralelogramos, así como el uso del SIMELA para comparar medidas de longitud.

Tareas difíciles

Las tareas que resultaron más difíciles implican una comprensión más profunda de las propiedades de los números y las operaciones, la medida y las figuras geométricas. En este sentido, la mayoría demanda la lectura de enunciados más extensos, con varios datos que deben ser considerados en la resolución, en donde suele haber información implícita y puede provenir de diferentes soportes y registros que requieren de su interpretación y análisis. Por lo general, exigen procedimientos de varios pasos que involucran más de una operación o propiedad así como el análisis de argumentos más complejos o la elaboración de conjeturas.

En lo que respecta a Números y operaciones, estas tareas requieren el trabajo con descomposiciones no canónicas de los números naturales, porcentajes, cálculos con números racionales y su ubicación en la recta numérica, entre otras.

Dentro del eje Medida, se incorporan tareas que implican el cálculo de áreas y perímetros. También se amplía el uso del SIMELA para establecer comparaciones entre medidas de peso, resolver problemas con medidas de longitud e identificar equivalencias entre medidas de capacidad.

En lo referente a Geometría, adquiere mayor relevancia el trabajo con las propiedades de triángulos y cuadriláteros para validar construcciones o calcular la amplitud de ángulos de figuras combinadas.

Tareas según su eje y dificultad

A continuación, se presentan tablas a modo de resumen en las que se organizan las tareas antes mencionadas por cada uno de los ejes de contenidos y se incluyen los rangos de respuesta correcta¹⁸ según su dificultad:

¹⁸ Los porcentajes de respuestas correctas refieren a la cantidad de estudiantes que respondieron adecuadamente cada consigna considerada de manera individual, sobre el total de estudiantes que la respondieron. En cada caso, se proporciona un rango que contempla los porcentajes de respuesta correcta de las distintas consignas correspondientes a las diversas tareas descriptas. Estos porcentajes no deben interpretarse como el porcentaje de alumnos/as que se ubica en un grupo de desempeño.

Eje: Números y operaciones

Dificultad de las tareas	Tareas	Rango de respuestas correctas
Sencillas	Resolver problemas del campo aditivo en el conjunto de los Números Naturales, en los que las cantidades se modifican sucesivamente y se combinan transformaciones.	De 69% a 79%
	Comparar números naturales para establecer relaciones de orden.	
	Identificar la situación problemática que puede ser resuelta a partir de una multiplicación dada.	
	Identificar qué cálculo entre números naturales es el adecuado para resolver problemas del campo multiplicativo.	
	Reconocer la validez de un argumento vinculado a las estrategias para comparar fracciones cuando una es mayor y otra es menor que el entero.	
	Calcular el valor que representa el 100% conociendo la cantidad correspondiente al 50%, en contextos cotidianos.	
	Resolver problemas que requieren del análisis del resto de una división, en contextos cotidianos.	
De mediana complejidad	Identificar la fracción que representa una parte del entero.	De 50% a 66%
	Hallar el complemento al entero de una fracción.	
	Identificar todos los divisores de un número.	
	Identificar la situación problemática que puede ser resuelta a partir de una división dada.	
	Reconstruir el entero a partir de una fracción menor que 1 cuando se trata de cantidades discretas.	
	Resolver situaciones problemáticas que involucran una relación entre distintas magnitudes que no es de proporcionalidad directa pero se resuelve usando sus propiedades.	
	Sumar y/o restar expresiones decimales hasta el centésimo, en situaciones que hagan referencia a precios expresados en pesos.	
Resolver problemas combinando distintas operaciones con números naturales, en contextos cotidianos.		



Dificultad de las tareas	Tareas	Rango de respuestas correctas
De mediana complejidad	Resolver problemas que exigen usar escalas ascendentes y descendentes a partir de un número distinto de 0.	De 50% a 66%
	Identificar la ubicación de un número natural en la recta numérica conociendo la ubicación de dos números naturales.	
	Establecer equivalencias entre la escritura convencional de un número natural del orden de los millones y su escritura abreviada.	
	Identificar una estrategia de cálculo adecuada para resolver multiplicaciones o divisiones, basándose en las propiedades asociativa o conmutativa.	
Difíciles	Calcular qué porcentaje del total representa una cantidad.	De 34% a 46%
	Ubicar el 1 en una recta numérica conociendo la ubicación de dos fracciones con igual denominador.	
	Comparar diferentes escrituras de los números racionales para identificar expresiones equivalentes.	
	Calcular la fracción de una cantidad.	
	Comparar expresiones decimales para establecer relaciones de orden.	
	Componer un número utilizando potencias de 10 y agrupando cifras.	
	Calcular el valor que representa un porcentaje cuando se conoce el valor correspondiente al 100%, en contextos cotidianos.	
	Identificar la ubicación de una expresión decimal o una fracción en la recta numérica conociendo la ubicación de otras dos fracciones o expresiones decimales.	

Eje: Medida

Dificultad de las tareas	Tareas	Rango de respuestas correctas
Sencillas	Sumar dos medidas de tiempo expresadas en horas y minutos.	80%
De mediana complejidad	Comparar longitudes expresadas en diferentes unidades de medida.	De 51% a 68%
	Identificar el cálculo que permite determinar duraciones usando días, horas y minutos.	
	Estimar el peso de un objeto en contextos cotidianos.	
	Identificar las medidas de los lados de un rectángulo conociendo su perímetro.	
Difíciles	Identificar el argumento que permite validar la equivalencia entre dos cubrimientos del plano utilizando unidades de medida no convencionales.	De 35% a 49%
	Comparar el área de una figura convencional (rectángulo) con el área de figuras no convencionales dibujadas sobre una cuadrícula.	
	Convertir expresiones decimales al sistema sexagesimal usando horas y minutos.	
	Calcular equivalencias entre unidades de medida de capacidad.	
	Reconocer el cálculo que permite averiguar el perímetro de una figura poligonal dibujada en la hoja.	
	Comparar pesos expresados en diferentes unidades de medida.	
	Usar el SIMELA para calcular longitudes en contextos cotidianos.	
Reconocer el cálculo que permite averiguar el área de una figura combinada dibujada en la hoja.		

Eje: Geometría

Dificultad de las tareas	Tareas	Rango de respuestas correctas
Sencillas	Utilizar la noción de circunferencia –conjunto de puntos que equidistan de un centro– para identificar si un punto está a una distancia del centro mayor o menor que el radio de una circunferencia dibujada.	75%
De mediana complejidad	<p>Utilizar la noción de circunferencia para identificar todos los puntos que se encuentran a determinada distancia del centro en un dibujo con varias circunferencias concéntricas.</p> <p>Identificar entre varias figuras dibujadas, la que corresponde a un cuadrilátero descrito a partir de las propiedades de sus lados y ángulos.</p> <p>Utilizar la propiedad de la suma de los ángulos interiores de un triángulo para determinar la amplitud de uno de ellos.</p> <p>Analizar las características de los triángulos que se determinan al trazar una de las diagonales del cuadrado.</p> <p>Identificar el círculo como el conjunto de puntos cuya distancia al centro es menor o igual que la longitud del radio de la circunferencia para resolver situaciones extramatemáticas.</p> <p>Hallar un ángulo interior de un paralelogramo conociendo uno de sus ángulos exteriores.</p>	De 57% a 63%
Difíciles	<p>Utilizar la propiedad de los ángulos interiores del triángulo para validar la posibilidad de una construcción.</p> <p>Utilizar diferentes propiedades de los triángulos para determinar la amplitud de alguno de sus ángulos.</p> <p>Utilizar la propiedad de los ángulos interiores del cuadrilátero para validar la posibilidad de una construcción.</p> <p>Identificar la circunferencia como el conjunto de puntos que equidistan de un centro para resolver situaciones extramatemáticas.</p> <p>Reconocer la validez de una afirmación sobre las propiedades de un rectángulo.</p> <p>Identificar el cálculo que permite averiguar la amplitud del ángulo determinado por la diagonal del cuadrado y uno de sus lados.</p> <p>Analizar el argumento que valida la construcción de un cuadrado a partir de un instructivo.</p> <p>Determinar la amplitud de los ángulos interiores de figuras combinadas.</p>	De 35% a 49%

En la siguiente tabla comparativa se muestran los rangos de respuesta correcta según la dificultad de las tareas, para las pruebas 2019 y 2021.

	2019	2021
Tareas sencillas	De 72% a 82%	De 69% a 80%
Tareas de mediana complejidad	De 52% a 71%	De 50% a 68%
Tareas difíciles	De 34% a 50%	De 34% a 49%

Con respecto a los resultados, se puede observar que los porcentajes de respuesta correcta de la prueba 2021 no variaron de forma significativa respecto de los resultados de 2019.

2.2.4. Algunas reflexiones didácticas a partir de los resultados de la evaluación

A lo largo de este apartado, se recuperan algunos ítems correspondientes a los tres ejes evaluados –Números y operaciones, Medida y Geometría– que han sido incluidos tanto en FEPBA 2021 como en FEPBA 2019. Además, se realiza un análisis didáctico de cada problema, se comparten algunas interpretaciones de posibles errores y producciones de los/as alumnos/as, y se presentan los resultados obtenidos en cada año.

Números y operaciones

A continuación se comparten algunos ítems que refieren al trabajo con comparación de números en los distintos conjuntos numéricos. En primer lugar, se propone un ítem cerrado que requiere comparar números naturales grandes para determinar cuál de las opciones se encuentra entre dos números dados.

Los siguientes números están ordenados de menor a mayor. ¿Cuál de las opciones dadas está entre estos números?

369.081.020 - _____ - 369.081.200

a) 369.018.021 ₁

b) 369.081.120 ₂

c) 369.180.019 ₃

d) 369.081.209 ₄

Para resolver este ítem resulta necesario poner en juego los conocimientos sobre el valor posicional en números del orden del millón.

Una forma de llevarlo a cabo es a partir de la comparación de cada una de las cifras que se encuentran en la misma posición en todos los números involucrados, comenzando por la centena de millón. De esta manera, al identificar que las primeras tres cifras son las mismas (3, 6 y 9) en las cuatro opciones de respuesta, es necesario continuar comparando los siguientes dígitos para identificar cuál de los números se encuentra entre 369.081.020 y 369.081.200. Otra estrategia posible consiste en advertir que los números presentados en el enunciado empiezan con 369.081 e identificar que la respuesta correcta corresponde al que comienza con las mismas cifras y termina en un número que se encuentre entre 020 y 200. En cualquiera de estos casos, se llega a la opción correcta *b* 369.081.120, que fue elegida por el 75% de los/as estudiantes.

El distractor *a*, seleccionado por el 9% de los/as estudiantes, recupera un posible error que se apoya en la noción de siguiente, teniendo en cuenta que 21 es el consecutivo de 20, pero sin considerar que las cifras de los miles están permutadas respecto de los números que se muestran en la consigna. Las opciones *c* y *d*, elegidas por el 5% y 4% de los/as estudiantes respectivamente, muestran dos números mayores que 369.081.020 pero no menores que 369.081.200.

En la siguiente tabla se muestra una comparación de los resultados de 2019 y los de 2021 para este ítem, incluyendo el porcentaje de omisión (estudiantes que no seleccionaron ninguna respuesta).

Comparación de resultados 2019 y 2021					
Año	Porcentaje de elección según la opción de respuesta				Porcentaje de omisión
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	
2019	12%	73%	6%	4%	5%
2021	9%	75%	5%	4%	7%

Para continuar con el análisis se presenta otro ítem cerrado referido al orden en el campo de los números racionales. En este caso, se requiere comparar cuatro expresiones decimales para determinar cuál es la menor.

¿Cuál de los siguientes números es el menor?

0,2 - 0,17 - 0,02 - 0,017

- a) 0,2 ₁
- b) 0,17 ₂
- c) 0,02 ₃
- d) 0,017 ₄

Para resolver este problema, resulta necesario disponer de alguna estrategia de comparación de expresiones decimales. Como todas tienen la misma parte entera, es posible comparar cada una de las cifras decimales considerando su posición (comparando décimos con décimos, centésimos con centésimos, milésimos con milésimos). El 43% de los/as estudiantes respondió correctamente este ítem.

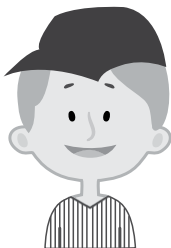
Entre los distractores, la opción *c* fue elegida por el 34% de estudiantes. En este caso, es probable que estén comparando correctamente la cifra de los décimos, determinando que 0,02 es menor que los números 0,17 y 0,2 pero entre 0,02 y 0,017 elijan 0,02 dado que 2 es menor que 17, apoyándose en las relaciones de orden propias del conjunto de los Números Naturales. Un 16% de los/as alumnos/as eligió la opción *a*. Esto se puede deber a que hayan utilizado sus conocimientos sobre los números naturales, considerando menores a aquellos números que tienen menor cantidad de cifras. Por último, la opción *b* (0,17) que fue elegida por el 3% de los/as estudiantes, puede deberse a la combinación de los errores antes mencionados.

Como se puede observar, el porcentaje de respuesta correcta de este ítem (43%) es significativamente menor al del ejemplo anterior (75%). Si bien ambos problemas implican la comparación de números, es evidente que el campo de los números racionales conlleva una mayor dificultad que el de los números naturales. Muchos de los errores que se cometen al comparar números decimales están vinculados a las rupturas que presenta el aprendizaje de este conjunto numérico en relación con los saberes construidos sobre los números naturales, provocando que algunas estrategias de comparación que resultan válidas en un conjunto no lo sean en el otro.

Comparación de resultados 2019 y 2021

Año	Porcentaje de elección según la opción de respuesta				Porcentaje de omisión
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	
2019	18%	4%	38%	38%	2%
2021	16%	3%	34%	43%	4%

El siguiente ejemplo corresponde a un ítem abierto en el que se propone analizar la equivalencia entre dos fracciones. A diferencia de los ítems de opción múltiple, en este caso, es posible acceder a las producciones de los/as alumnos/as.



Lucas

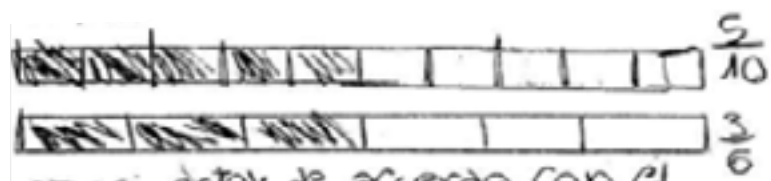
$\frac{5}{10}$ y $\frac{3}{6}$ son fracciones equivalentes

¿Estás de acuerdo con Lucas? ¿Por qué?

No te olvides de escribir aquí todos los cálculos o dibujos que hagas y la respuesta

Para resolver correctamente este problema es necesario que los/as estudiantes identifiquen que las fracciones $\frac{5}{10}$ y $\frac{3}{6}$ son equivalentes, respondan que están de acuerdo con Lucas y justifiquen por qué. Con la intención de recuperar diferentes estrategias para analizar la equivalencia entre fracciones, se han elegido dos expresiones donde no es posible obtener una de las dos fracciones multiplicando o dividiendo el numerador y el denominador de la otra por un mismo número. Es decir, $\frac{3}{6}$ no se puede obtener a partir de $\frac{5}{10}$ simplificando o amplificando pues 5 no es múltiplo de 3 ni 10 de 6.

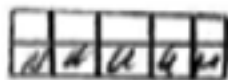
Entre las resoluciones consideradas correctas, se encuentran las que utilizan la representación gráfica de las fracciones como las que se presentan a continuación.



5/10

3/6

RTA: si estoy de acuerdo con el porque a la fracción 3/6 la cantidad que se agarra es la misma que 5/10 solo que los pedacitos de 3/6 son mas grandes pero agarran la misma cantidad.



Respuesta: Estoy de acuerdo con Lucas porque si partís algo en 10 y te comes 5 pedacitos te estás comiendo la mitad y si partís algo en 6 y te comes 3 también te estás comiendo la mitad.

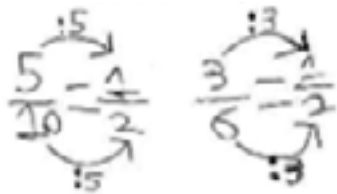
En este tipo de resoluciones, los/as alumnos/as representan las dos fracciones en dos enteros del mismo tamaño y escriben una explicación en la que hacen referencia a que ambas son la mitad del entero. En algunos casos, además, explicitan que los sextos son mayores que los décimos –como en el primer ejemplo– mientras que en otros hacen referencia a la relación entre numerador y denominador. Este último argumento también es utilizado por estudiantes que basan su justificación solo en lo numérico, sin necesidad de apoyarse en una situación cotidiana o en representaciones gráficas, como se muestra en las siguientes producciones.

5 es la mitad de 10
3 es la mitad de 6

Respuesta: Estoy de acuerdo con Lucas porque las fracciones representan la mitad de un entero.

Respuesta: Sí, estoy de acuerdo porque 10 es el doble de 5 y 6 el doble de 3.

En otros casos, los/as estudiantes prueban la equivalencia entre las fracciones transformándolas en otras equivalentes simplificando o amplificando.



Respuesta: $\frac{5}{10}$ y $\frac{3}{6}$ si son fracciones equivalentes ya que al pasarla a su fracción irreducible nos da que las dos representan $\frac{1}{2}$.

Estoy de acuerdo porque ambos dan lo mismo si se los amplifico:

$$\frac{15}{30} = \frac{5}{10} = \frac{15}{30} = \frac{3}{6}$$

$$\frac{3 \times 5 = 15}{6 \times 5 = 30} = \frac{5 \times 3 = 15}{10 \times 3 = 30}$$

Algunos/as estudiantes muestran cómo obtienen la fracción irreducible de $\frac{5}{10}$ y $\frac{3}{6}$, llegando en ambos casos a $\frac{1}{2}$ y apelando a una noción de equivalencia: dos o más fracciones son equivalentes si sus irreducibles son iguales. Otros/as estudiantes amplifican las fracciones con el objetivo de encontrar un denominador común entre ambas, para poder comparar los numeradores y observar que en ambos casos se obtiene la misma fracción.

Otra forma que los/as alumnos/as utilizaron para demostrar la equivalencia entre las fracciones consiste en encontrar sus expresiones decimales para luego compararlas y determinar que son iguales, como se muestra a continuación. Esto remite a otra noción de equivalencia: dos o más fracciones son equivalentes si sus expresiones decimales son iguales.

$$\frac{5}{10} = 0,5$$

$$\frac{3}{6} = 0,5$$

Respuesta: Si estoy de acuerdo con Luca

Finalmente, se muestra otra estrategia que permite comparar fracciones: la “multiplicación cruzada”, que consiste en multiplicar el numerador de una de las fracciones por el denominador de la otra y viceversa.

$$\frac{5}{10} \cdot \frac{3}{6} = \frac{5 \times 3}{10 \times 6} = \frac{15}{60}$$

$$\frac{5}{10} \cdot \frac{3}{6} = \frac{5 \times 6}{10 \times 3} = \frac{30}{30}$$

Respuesta: si estoy de acuerdo con Lucía, porque si multiplicar 5×6 da 30 y 10×3 también da 30 entonces son equivalentes.

Si bien este procedimiento conduce a una conclusión correcta, al igual que todo algoritmo, invisibiliza las razones por las cuales es válido. Detrás de la multiplicación cruzada está la comparación de dos fracciones equivalentes con denominador igual al producto de los denominadores de las fracciones dadas. En este sentido, el 30 que se obtiene como resultado de ambas multiplicaciones remite al numerador de la fracción $\frac{30}{60}$ por lo que $\frac{5}{10}$ y $\frac{3}{6}$ resultan equivalentes. Este tipo de resoluciones fue poco usual en las producciones de los/as estudiantes.

Entre las resoluciones incorrectas, algunas remiten al conocimiento del algoritmo tradicional para encontrar fracciones equivalentes, lo que puede convertirse en un obstáculo para determinar que las fracciones dadas sí lo son.

Respuesta: no estoy de acuerdo, estas fracciones no son equivalentes ya que 5 no es múltiplo de 6 y 10 no es múltiplo de 6 porque si simplificamos no dan este resultado.

Respuesta: no, porque para que sea una fracción equivalente el numerador y denominador tienen que estar en la tabla del 5 para el numerador y el 10 para el denominador.

En estos casos se puede observar que los/as estudiantes basan su conclusión en la idea de que dos fracciones son equivalentes si se puede transformar una en la otra amplificando o simplificando. Esta estrategia es válida para encontrar fracciones equivalentes pero no siempre es eficaz para identificar si dos fracciones lo son. Esto se pone en evidencia al comparar $\frac{3}{6}$ y $\frac{5}{10}$.

La utilización del algoritmo mencionado previamente también se hace presente en algunas resoluciones en las que los/as alumnos/as realizan un listado de fracciones equivalentes para cada una de las dadas, amplificando por 2, por 3, etc., hasta encontrar dos fracciones iguales. Esta estrategia puede ser útil en algunos casos pero también puede conducir a conclusiones incorrectas cuando omiten algunas posibilidades, como en el siguiente ejemplo.

$\frac{2}{5} = \frac{4}{10} = \frac{6}{15} = \frac{8}{20} = \frac{10}{25} = \frac{12}{30} = \frac{14}{35}$
 $\frac{3}{6} = \frac{6}{12} = \frac{9}{18} = \frac{12}{24} = \frac{15}{30} = \frac{18}{36} = \frac{21}{42}$

Respuesta: NO, NO ESTOY DE ACUERDO CON EL. POR QUE DESPUES DE HACER MUCHAS OPERACIONES NO E PODIDO LLEGAR A UNA FRACION EQUIVALENTE.

Otro tipo de resoluciones incorrectas se vinculan con la representación gráfica de las fracciones. Se puede observar que en algunos casos, al no dibujar enteros del mismo tamaño, concluyen que las fracciones no son equivalentes porque la parte sombreada es diferente. En otros casos hacen referencia a que la cantidad de partes que se pintan no es la misma en cada dibujo, como se muestra a continuación.

Respuesta: no son equivalentes porque al dibujar los graficos no se pinta la misma cantidad de cuadrados

Por último, se recuperan ejemplos de respuestas incorrectas vinculadas a una de las rupturas que se presentan en el aprendizaje de los números racionales respecto de los conocimientos que los/as estudiantes tienen sobre los números naturales, al considerar que si dos fracciones no tienen el mismo numerador y denominador, no son equivalentes.

Respuesta: NO PORQUE NO SON IGALES

Respuesta: NO estoy de acuerdo porque son fracciones diferentes.

Medida

Entre los ítems correspondientes a Medida, se encuentran aquellos que relevan conocimientos sobre el SIMELA. Se propone a continuación un problema en el contexto de medidas de longitud en el que se requiere operar con dos distancias expresadas en metros y una en kilómetros.

Para ir a la casa de su tía, Melina camina 120 m hasta la parada del colectivo, luego en el colectivo recorre 1,5 km hasta que se baja y por último camina 60 m hasta la puerta de la casa. ¿Qué distancia recorre en total?

a) 330 m ₁

b) 3,3 km ₂

c) 1.680 m ₃

d) 181,5 m ₄

Para calcular la distancia total recorrida por Melina hasta la casa de su tía es necesario llevar a cabo dos tareas distintas: expresar los tres tramos del recorrido en una misma unidad de medida y posteriormente sumarlos. Una estrategia posible es considerar que 1,5 kilómetros equivale a 1.500 metros y realizar la suma $1.500 + 120 + 60$, obteniendo como resultado 1.680 metros, que corresponde a la opción correcta *c*. Otra, consiste en expresar 120 metros y 60 metros en kilómetros para resolver $0,12 + 1,5 + 0,06$. En este caso, resulta necesario advertir que el resultado 1,68 kilómetros equivale a 1.680 metros. El 41% de los/as estudiantes eligió la opción correcta.

El distractor d fue elegido por un 24% de los/as alumnos/as. Este releva aquellos casos en que se suman directamente las cantidades dadas en el enunciado sin considerar que están expresadas en diferentes unidades de medida. Las otras dos opciones recuperan algunos de los errores más comunes al hallar equivalencias entre unidades de medida. Un 15% de los/as estudiantes seleccionó la opción b que surge al expresar 120 metros como 1,2 kilómetros y 60 metros como 0,6 kilómetros para luego sumar estas dos cantidades a los 1,5 kilómetros recorridos en colectivo, obteniendo 3,3 kilómetros. La opción a , con un 10% de respuesta, resulta de interpretar 1,5 kilómetros como 150 metros y sumar $150 + 60 + 120 = 330$.

Comparación de resultados 2019 y 2021

Año	Porcentaje de elección según la opción de respuesta				Porcentaje de omisión
	a	b	c	d	
2019	13%	20%	39%	21%	7%
2021	10%	15%	41%	25%	9%


Geometría

Entre los ítems de Geometría se propone un problema en el que se presenta un conjunto de propiedades que caracterizan a un paralelogramo en el contexto de un juego de pistas.


Los chicos están jugando a adivinar figuras. La figura que eligió Martín cumple con estas pistas.

1. Tiene dos pares de lados paralelos.
2. Tiene todos sus lados iguales.
3. Tiene ángulos rectos.


¿Cuál de estas figuras eligió Martín?




a) ₁



b) ₂



c) ₃



d) ₄

Los dibujos son esquemas para ayudarte a pensar y no para que resuelvas midiendo.

Para responder correctamente este ítem es necesario identificar que el dibujo del cuadrado (opción d) cumple con todas las pistas. Una estrategia posible es analizar cada una de las condiciones e ir descartando las opciones que no las cumplen. De esta forma, al comenzar por

“Tiene dos pares de lados paralelos” se puede ver que la opción *b* es incorrecta. Si se continúa con “Tiene todos sus lados iguales” es posible advertir que la opción *a* no lo cumple. Por último, si se considera que “Tiene ángulos rectos” se descarta la opción *c*. Otra estrategia consiste en identificar cuál de las figuras dibujadas cumple con las tres pistas simultáneamente. El 63% de los/as alumnos/as respondió correctamente.

Dentro de las respuestas incorrectas, el 13% de los/as estudiantes seleccionó la opción *c* que corresponde al dibujo de un rombo, figura que cumple con las dos primeras condiciones pero no tiene ángulos rectos. La opción *a*, elegida por el 12% de los/as alumnos, muestra el dibujo de un rectángulo, que tiene dos pares de lados paralelos y ángulos rectos, pero no todos sus lados son iguales. Por último, solo el 7% de las respuestas corresponden a la opción *b*, que no cumple con ninguna de las pistas.

Comparación de resultados 2019 y 2021					
Año	Porcentaje de elección según la opción de respuesta				Porcentaje de omisión
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	
2019	13%	6%	10%	68%	3%
2021	12%	7%	13%	63%	5%

• • •

A lo largo de este apartado se presentaron diferentes ítems de la prueba que recuperan algunos aprendizajes vinculados con los tres ejes de contenidos del Diseño Curricular. En aquellos de opción múltiple, se analizaron las diferentes opciones de respuesta, que permitieron elaborar algunas hipótesis sobre las estrategias que los/as alumnos/as pueden haber desplegado para elegir la opción que consideran correcta y estudiar las posibles causas de ciertos errores comunes. En relación con los ítems abiertos, se ofrecieron ejemplos de producciones acompañados del análisis de las estrategias puestas en juego por los/as alumnos/as.

También, para los ítems cerrados se incorporó una tabla comparativa con los porcentajes de elección según la opción de respuesta y los porcentajes de omisión de los años 2019 y 2021. En ellas se observa que no varió significativamente la elección de la respuesta correcta pero sí se incrementó levemente la cantidad de estudiantes que no seleccionó ninguna opción.

Para la interpretación de estos resultados es necesario tener en cuenta el contexto en el cual se aplicó esta evaluación en 2021 y su diferencia con la anterior. Si bien cada estudiante resolvió la misma cantidad de problemas que otros años, en FEPBA 2021 se evaluaron menos tareas y contenidos que en FEPBA 2019. Esto se debe a la priorización de contenidos determinada

por el Ministerio de Educación de la Ciudad, como consecuencia de la suspensión de clases presenciales por el ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). Sin embargo, hay un conjunto de ítems que se incluyó en ambas pruebas, lo que permite la comparabilidad de los resultados.

2.2.5. Materiales con sugerencias para el aula

A continuación, se recomiendan algunos materiales con propuestas didácticas que pueden contribuir a fortalecer las prácticas de lectura, escritura y oralidad de los/as alumnos/as durante la educación primaria.

Etiquetas / Contenidos	Documentos e ideas centrales	Enlaces
Fracciones y números decimales	<p><i>Cuadernillos del Plan Plurianual para el mejoramiento de la enseñanza.</i></p> <p>Material destinado a docentes y alumnos/as con secuencias de actividades y sugerencias para la enseñanza de las fracciones y los números decimales, para 4º, 5º, 6º y 7º grado.</p>	<p>https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pluri_mate.php?menu_id=20709</p>
	<p><i>Comunidad entre maestros. Planificar ante nuevos escenarios: un marco para definir las intervenciones en el aula. Nivel Primario 2022. Segundo ciclo: 6º y 7º. Escuela de Maestros.</i></p> <p>Material para el docente que aborda la comparación de números racionales para pensar el orden y la equivalencia de fracciones.</p>	<p>https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/EMA_3C_22.pdf</p>
Medida	<p><i>Matemática. El estudio de la medida. Aportes para la enseñanza. Escuela Primaria. Segundo ciclo.</i></p> <p>Material para el docente con propuestas didácticas para el abordaje de la longitud, el peso y la capacidad.</p>	<p>https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ep_ae_matematica-la_medida.pdf</p>
	<p><i>Orientaciones didácticas sobre la enseñanza de la medida en segundo ciclo.</i></p> <p>Material para el docente con propuestas didácticas para el abordaje del SIMELA, el perímetro y el área.</p>	

Geometría	<p><i>Documento de trabajo N° 5. La enseñanza de la geometría en el segundo ciclo.</i></p> <p>Material para el docente en el que se propone reflexionar sobre qué es la geometría y se presentan secuencias didácticas para el abordaje de las propiedades de distintas figuras geométricas.</p>	<p>https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ep_ac_mate_doc5.pdf</p>
	<p><i>Matemática. Propiedades de los paralelogramos en GeoGebra. Sexto grado.</i></p> <p>Secuencia de actividades que permite la exploración, la indagación y el reconocimiento de las propiedades de las figuras con el objetivo de hacer explícitas ciertas características de los paralelogramos.</p>	<p>https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pdp_matematica_6_propiedades_paralelogramos.pdf</p>
Enseñanza de la matemática en el 2 ^{do} ciclo	<p><i>Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo. Matemática.</i></p> <p>Material que propone una mirada sobre el aprendizaje partiendo del reconocimiento de la heterogeneidad de la clase escolar como rasgo constitutivo de la realidad del aula.</p>	<p>http://cdn2.buenosaires.gob.ar/educacion/calidadyequidadeducativa/evaluacion/progresiones/progresionesdelosaprendizajes_segundociclo_matematica.pdf</p>
	<p><i>Informes de resultados. Evaluación FEPBA.</i></p> <p>Materiales destinados a docentes sobre los resultados de las evaluaciones FEPBA que incluyen análisis de ítems y sugerencias para el aula.</p>	<p>https://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/fepta</p>

3. Bibliografía



GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, Gerencia Operativa de Currículum (2014). *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires.

GCABA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento, Gerencia Operativa de Currículum (2012). *Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires.

GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE. *¿Cómo acompañamos? Equipo docente. Prácticas del Lenguaje. Matemática*. FEPBA 2020.

GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE. *¿Cómo acompañamos? Equipo docente. Lengua y Literatura. Matemática*. TESBA 2020.

GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE. *¿Cómo organizamos? Equipo directivo*. FEPBA 2020.

GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE. *¿Cómo organizamos? Equipo directivo*. TESBA 2020.

GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE. *¿Cómo participamos? Alumnos*. FEPBA 2020.

GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE. *¿Cómo participamos? Estudiantes*. TESBA 2020.

GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo*, Tomo 2. Buenos Aires.



Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
ueicee@bue.edu.ar • +54 11 4339 7875